

TAMPEREEN YLIOPISTO

Pedagogisen osaamisen johtaminen varhaiskasvatuksessa

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

Sofia Fonsén

Lokakuu 2018

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää osaamisen johtamiseen liittyviä ilmiöitä varhaiskasvatuksessa sekä päiväkodin johtajan roolia ja tehtäviä osaamisen johtamisessa. Tutkimus on ajankohtainen, sillä varhaiskasvatuksessa on tapahtunut hiljattain lakimuutoksia, joilla on vaikutusta muun muassa varhaiskasvatuksen henkilöstörakenteeseen ja päiväkodin johtajan koulutukseen.

Tämä tutkimus on osa kansainvälistä johtajuustutkimusta ”*Discourse of leadership in the diverse field of early childhood education*”. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan Suomessa kerättyä aineistoa, joka koostuu yhteensä kuudesta focus group -ryhmähaastattelusta. Haastattelut toteutettiin kolmessa eri kunnassa, ja näistä kolmessa haastateltavina olivat päiväkodin johtajat. Kolmen haastattelun kohderyhmänä oli henkilöstö, mutta haastatteluun ilmoitautui henkilöstöryhmistä ainoastaan lastentarhanopettajia. Haastattelujen pituus vaihteli 34 minuutista kahteen tuntiin ja 26 minuuttiin. Yhteensä haastattelut kestivät kahdeksan tuntia ja 16 minuuttia.

Tutkimus analysoitiin sisällönanalyysin avulla, jossa oli myös piirteitä diskurssintutkimuksesta. Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat perustuvat sosiaaliseen konstruktivismiin, jossa todellisuus ymmärretään rakentuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että osaamisen johtamisen kokonaisuutta voidaan tarkastella käsitteiden johtaminen (*management*) ja johtajuus (*leadership*) kautta. Käytännön työssä näitä ilmiöitä ei voida aina erotella toisistaan, mutta tässä tutkimuksessa niiden erottelu toi esiin arvokkaita näkökulmia. Tutkimuksen pääkäsitteeksi nousi pedagogisen osaamisen johtaminen.

Pedagogisen osaamisen johtaminen rakentui kolmen eri kategorian varaan johtajien ja henkilöstön puheessa. Kategoriat nimettiin seuraavasti; päiväkodin hallinnollinen konteksti, varhaiskasvatustyön substanssi ja päiväkodin toimintakulttuuri. Päiväkodin hallinnollinen konteksti konstruointiin johtamisen näkökulman alle ja se muodostui rakenteita, resursseja ja tiedonjakamista käsittelevästä puheesta, joka loi hallinnollisen pohjan pedagogisen osaamisen johtamiselle. Päiväkodin toimintakulttuuri muodostui tutkimushenkilöiden puheessa vuorovaikutuksesta, ilmapiiristä ja jaetusta johtajuudesta, ja se konstruointiin johtajuuden näkökulman alle. Varhaiskasvatustyön substanssia määritti puhe koulutuksesta, kehittämisestä ja pätevyydestä. Tämä kategoria nähtiin kuuluvaksi sekä johtamisen että johtajuuden näkökulmien alle, joten sitä voidaan tarkastella ikään kuin päällekkäisyyden (*overlapping*) näkökulmasta.

Tutkimustulokset osoittavat, että niin hallinnollisten kuin ihmislähtöisten tekijöiden tulee olla kunnossa, jotta osaamista voidaan johtaa organisaatiossa. Rakenteet ja resurssit takaavat sen, että hallinnollisten tekijöiden johtaminen onnistuu. Ilmapiiri ja vuorovaikutus vaikuttavat puolestaan johtajuuteen ja organisaation toimintatapoihin sekä toimintakulttuuriin. Koulutuksen ja kehittämisen avulla osaamista voidaan lisätä sekä yksilö- että organisaatiotasolla. Johtajat pitivät henkilöstön osaamista organisaation kivijalkana. Jotta pedagogista osaamista voidaan johtaa varhaiskasvatuksessa, tulee johtajilla olla monipuolisesti sekä johtamiseen että johtajuuteen liittyvää osaamista.

Avainsanat: pedagogisen osaamisen johtaminen, johtajuus, johtaminen, pedagoginen johtajuus, osaamisen johtaminen, varhaiskasvatus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	JOHTAMINEN JA JOHTAJUUS.....	6
2.1	OSAAMISEN JOHTAMINEN	10
2.1.1	<i>Osaaminen organisaation ominaisuutena.....</i>	<i>15</i>
2.1.2	<i>Oppiva organisaatio</i>	<i>19</i>
2.2	SOSIAALINEN KONSTRUKTIVISMI NÄKÖKULMANA JOHTAMISEEN JA JOHTAJUUTEEN	22
3	JOHTAJUUS VARHAISKASVATUKSESSA	24
3.1	VARHAISKASVATUKSEN INSTITUUTTIOT JA NIIDEN HALLINNOLLINEN OHJAUS	24
3.2	VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGIIKKA JA PEDAGOGINEN JOHTAJUUS	29
4	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	33
4.1	TUTKIMUKSEN TIETEENFILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT	33
4.1.1	<i>Kvalitatiivinen tutkimus</i>	<i>35</i>
4.1.2	<i>Sosiaalinen konstruktivismi</i>	<i>36</i>
4.2	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	38
4.2.1	<i>Focus group –ryhmähaastattelu</i>	<i>39</i>
4.2.2	<i>Aineiston analyysi</i>	<i>41</i>
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	45
5.1	PÄIVÄKODIN HALLINNOLLINEN KONTEKSTI	45
5.2	PÄIVÄKODIN TOIMINTAKULTTUURI.....	48
5.3	VARHAISKASVATUSTYÖN SUBSTANSSI	51
5.4	PEDAGOGISEN OSAAMISEN JOHTAMINEN.....	58
6	POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	62
6.1	TULOSTEN TARKASTELUA	62
6.1.1	<i>Johtamisen näkökulma.....</i>	<i>64</i>
6.1.2	<i>Johtajuuden näkökulma</i>	<i>66</i>
6.1.3	<i>Päällekkäisyyden näkökulma</i>	<i>67</i>
6.2	EETTISYYS	69
6.3	LOPUKSI.....	71
	LÄHTEET	73
	LIITTEET	79

1 JOHDANTO

Osaamisen johtamista on tutkittu melko paljon (ks. esim. Viitala 2005, Huotari 2009, Kivinen 2008, Ollila 2006.). Tutkimusta on kuitenkin pääasiassa tehty hallintotieteen alalla. Kasvatustieteissä osaamisen johtamisen tutkimus on jäänyt vähemmälle tarkastelulle. Ihmisten johtamista voidaan kuitenkin tarkastella kasvatustieteen ja käyttäytymistieteiden kautta. Voidaankin pohtia, mitä annettavaa kasvatustieteillä on johtamisen teorioille ja toisinpäin. Mäki ja Palonen (2012, 11) pohtivat, onko kasvatustieteen mahdollista haastaa perinteiset käsitykset johtamisesta ja sen tavoitteista ja voidaanko kasvatustieteen avulla asettaa uudet tavoitteet, joiden päämääränä olisi ihmisten hyvinvointi taloudellisen menestymisen sijasta?

Hallintotieteellinen tutkimus on keskittynyt esimerkiksi johtamisen ja osaamisen johtamisen tutkimiseen. Huotarin (2009, 11) mukaan osaamisen johtamista on pidetty ”muodikkaana” tutkimusaiheena, ja tutkimuksien näkökulmana on usein ollut johtamisen prosessit strategisesta näkökulmasta ja organisaation kilpailukyvyyn vahvistaminen osaamisen kautta. Kivisen (2008, 17) mukaan osaamisen johtamisen tutkimuksen ulkopuolelle on kuitenkin jätetty, miten organisaatiossa oleva tieto ja osaaminen saadaan tehokkaasti käyttöön. Osaamisen johtaminen (*knowledge management*) on suomennettu usealla eri tavalla, kuten tietojohdaminen, tiedon ja tietämyksen hallinta ja osaamisen johtaminen (Tukia, Kivinen & Taskinen 2007, 36). Viitala (2002, 20) on todennut, että (*knowledge leadership*), joka voitaisiin suomentaa osaamisen johtajuutena, olisi kuvaavampi käsite silloin, kun halutaan painottaa johtajuutta osaamisen johtamisessa. Tässä tutkimuksessa käytetään kuitenkin selkeyden vuoksi vakiintunutta termiä osaamisen johtaminen. Osaamisen johtaminen voidaan määritellä olevan yksilöiden osaamisen lisäämistä ja vahvistamista siten, että organisaatio saavuttaa tavoitteensa. Osaamisen johtamisessa painottuu sekä asioiden että ihmisten johtaminen. (Viitala 2002; Huotari 2009.)

Kasvatustieteessä varhaiskasvatuksen johtamista ja johtajuutta on tutkittu esimerkiksi pedagogisen johtajuuden näkökulmasta (ks. Nivala 1999; Heikka 2014; Fonsén 2014). Nivala (1999, 17) määrittelee pedagogisen johtajuuden olevan kaiken kasvatusorganisaatioon liittyvän johtamistoiminnan yläkäsite. Fonsénin (2014) mukaan pedagoginen johtajuus kattaa kaikki

johtamistoimintaan liittyvät osa-alueet, kuten henkilöstöjohtamisen sekä hoidon, kasvatusta ja opetustoiminnan johtamisen.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan osaamisen johtamista varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatus on ollut viime aikoina isojen muutosten alla. Uusi varhaiskasvatustalaki (2018/540) astui voimaan 1.9.2018, ja siinä henkilöstön koulutusnimikkeet muutettiin ja koulutustasoa nostettiin siten, että esimerkiksi päiväkodin johtajalta tullaan jatkossa edellyttämään kasvatustieteen maisterin koulutusta vuoteen 2030 mennessä. Tällä hetkellä päiväkodissa työskentelevien henkilöiden koulutustaustat vaihtelevat, ja siten heillä on erilaista osaamista varhaiskasvatuksen käytäntöihin.

Johtajilla on oltava johtamistaitoja, jotka kattavat ihmisten, asioiden ja osaamisen johtamisen. Ihmisten ja osaamisen johtaminen ovat abstrakteja käsitteitä, ja niissä onnistumista on hankala mitata tarkoilla indikaattoreilla (Mäki & Palonen 2012, 13). Siksi tässä tutkimuksessa osaamisen johtamista tarkastellaan sosiaalisen konstruktivismin kehyksessä. Tämän tarkastelutavan mukaan todellisuutemme rakentuu sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa. Tutkimuskohteena on kieli, joka ymmärretään käyttäjästä riippuvaiseksi ja tilannesidonnaiseksi tekijäksi. (ks. esim. Berger & Luckmann 1966; 1994; Burr 1995.) Tutkimuksen pyrkimyksenä ei ole siten tarkastella tai tuottaa yksiselitteistä ”totuutta”, vaan yrittää ymmärtää, miten varhaiskasvatuksen parissa työskentelevät henkilöt määrittelevät osaamisen johtamista. Sosiaalinen konstruktivismi tuo tähän tutkimukseen näkökulman, joka ottaa huomioon tiedon rakentumisen tietyssä kulttuurisessa kontekstissa sosiaalisen ja kielellisen vuorovaikutuksen kautta. Tutkimusaineisto on tuotettu varhaiskasvatuksen kontekstissa, jolloin sen kontekstuaalinen tieto on sidoksissa varhaiskasvatuksen kulttuuriseen paikkaan ja tilanteeseen (ks. esim. Abbott 2004, 53).

Kasvatustieteellistä tutkimusta tarvitaan johtamisen kentällä, jotta saadaan uusia näkökulmia ja korostettua erityisesti ihmisten johtamisen tärkeyttä. Tässä tutkimuksessa on yhdistetty sekä perinteistä hallintotieteellistä tutkimusta, että kasvatustieteellistä näkökulmia, jotta saadaan selvitettyä osaamisen johtamiseen liittyviä ilmiöitä varhaiskasvatuksessa johtajien ja henkilöstön puheen avulla. Tarkoituksena on myös selvittää, että miten johtajien rooli ja erilaiset osaamisen johtamiseen liittyvät tehtävät konstruoidaan varhaiskasvatuksessa työskentelevien henkilöiden puheessa.

2 JOHTAMINEN JA JOHTAJUUS

Tutkimuskirjallisuudessa esiintyy paljon erilaisia johtajuusteorioita ja näkökulmia johtamiseen ja johtajuuteen. Mäki ja Palonen (2012, 10) ihmettelevät johtamiskirjallisuuden yksitoikkoisuutta. Kirjallisuudessa käsitellään paljon liikemaailman johtamista, joka on kapea-alainen tarkastelukulma, sillä se keskittyy pitkälti taloudellisuuden ja tulokellisuuden korostamiseen. Ihmisten johtaminen on jäänyt vähemmälle tarkastelulle. Tämä saattaa johtua osittain siitä, että tuotannollisia päätöksiä on helpompi tarkastella toisin kuin johtajien tilannesidonnaisesti tehtyjä ihmisten johtamiseen liittyvien päätösten seurauksia. Tässä tutkimuksessa tilannesidonnaisuus ja sen ymmärtäminen on yksi tutkimusta ohjaava näkökulma. Tilannesidonnaisuus voi näyttäytyä esimerkiksi ihmisten välisenä vuorovaikutuksena tietyssä kontekstissa. Sosiaalinen konstruktivismi ymmärtää todellisuuden rakentuvan kielellisessä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (ks. esim. Berger & Luckmann 1994; 1994; Burr 1995). Sosiaalista konstruktivismia tarkastellaan syvällisemmin luvussa 4.1.2.

Tämän teoriaosuuden tarkoituksena on tarkastella johtajuutta, johtamista ja osaamisen johtamista aikaisemman tutkimuskirjallisuuden valossa. Tutkimuskirjallisuudessa käytetään kahta termiä, johtajuus (*leadership*) ja johtaminen (*management*). Tässä osiossa pyritään selkeyttämään näitä kahta termiä sekä tarkastellaan niiden välisiä eroja ja samankaltaisuuksia. Lisäksi luvussa 2.2 on tarkoitus avata aikaisempia tutkimuksia, joissa näkökulmana on ollut diskurssintutkimus tai sosiaalinen konstruktivismi. On olennaista ymmärtää, että johtamisen ja osaamisen johtamisen tutkimus on keskittynyt pääasiassa hallintotieteelliseen tutkimukseen. Perinteinen näkemys on, että johtaminen nähdään asioiden johtamisena ja johtajuus ihmisten johtamisena (Kotter 1990, 6). Hallintotieteellisessä tutkimuskirjallisuudessa johtamisesta puhutaan usein asioiden johtamisena ja tavoitteiden saavuttamisena. Nivala (1999, 1-2) huomauttaa, että johtajuus ja johtaminen eivät ole yksiselitteisiä käsitteitä. Tutkijan onkin tärkeää määritellä tutkimuksessa käytettävä lähestymistapa ja näkökulma, jolla hän jäsentää näitä moniulotteisia ilmiötä.

Johtamisen käsite on vaikeasti määriteltävissä useiden erilaisten lähestymistapojen johdosta. Usein johtamiseen liitetään käsitys hyvästä johtajapersoonasta, josta seuraa onnistunutta johtajuutta, joka on vain harvojen luonnonlahjakkuuksien saavutettavissa. (Nivala 1999, 2.) Kotterin (1990, 6)

mukaan johtaminen on hallinnollisten tehtävien hoitamista, tavoitteissa pysymistä ja niiden saavuttamista. Johtaminen on kontrollointia ja päätösten tekemistä. (Kotter 1990, 6.)

Hermans (1995, 65-67) lainaa tekstissään Bennistä, jota hän pitää yhtenä tunnetuimpana johtajuuden asiantuntijana, ja kuvaa hänen määritelmiään johtamisesta ja johtajasta (*manager*). Johtaminen on hallintaa, joka keskittyy suorittamiseen ja aikaansaamiseen johtajan kontrollin kautta. Johtaja hallitsee nykyhetkeä, keskittyy systeemeihin ja rakenteisiin, näkee vain tuloslaskemat ja häntä pidetään klassisena ”hyvänä sotilaana”. Johtajan ja johtamisen tärkein tehtävä on saavuttaa budjetoidut tavoitteet ja välttää mahdolliset riskit. Nivalan (1999, 1-2) mukaan johtamisella voidaan viitata käytännön työhön, jolloin se määrittyy työyhteisön arkikäytäntöjä ohjaavan johtajuuskuvan kautta. Yhtä ainoaa oikeaa johtamisen tapaa on kuitenkin hankala määritellä. Arjessa näyttäytyvä johtaminen rakentuu kunkin organisaation, johtajan ja sen jäsenten keskinäisten suhteiden ja sisäisten edellytysten kautta.

Johtajuus voidaan nähdä yhdessä saavutettavana pääomana, joka rakentuu kussakin organisaatiossa eri lailla. Johtajuuden toimivuutta pitäisi arvioida tiimin kokonaisuuden toimimisen kautta, jossa olisi huomioitu koko johtamiskonteksti sekä yksittäiset työntekijät. (Nivala 1999, 2.) Johtajuus on enemmän ihmislähtöistä toimintaa ja sitä ohjaa yhteinen visio, johon pyritään yhteistyöllä. Johtajuudessa olennaista on joustavuus, yhdessä tekeminen ja avoimuus. (Kotter 1990, 6.) Terry (1960) on määritellyt johtajuuden olevan ihmisiin vaikuttavaa toimintaa, jotta he pyrkivät mielellään ryhmän tavoitteisiin (Hersey & Blanchard 1990, 83). Tannenbaum, Wechler ja Massarik (1959) määrittelevät johtamisen olevan tilannesidonnaista ihmisten välistä vaikuttamista kommunikaatioprosessin kautta, jonka tarkoituksena on tavoitteiden saavuttaminen. Johtajuus voidaan myös nähdä kulttuurisena ilmiönä ja se muotoutuu useista eri ulottuvuuksista, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (Hersey & Blanchard 1990, 83.) Myös Sergiovannin (1986, 108) mukaan johtajuus voidaan nähdä kulttuurisena ilmiönä. Johtajuuden kulttuurisuus ja tarkoitukset muodostavat yhdessä strategiset vaatimukset laadukkaalle johtajuudelle, sillä ne antavat tarkoituksen ja suunnan johtajuuden taidoille. Johtajuuden taidot ovat taktisia vaatimuksia laadukkaalle johtajuudelle. Taktisilla vaatimuksilla viitataan tilannesidonnaisuuteen, lyhytkestoisuuteen ja keskittymiseen tiettyyn asiaan. Sergiovannin (1986, 107-109) mukaan laadukas johtajuus vaatii johtajuuden edellytyksiä, joita ovat esimerkiksi erilaisten johtajuusteorioiden käyttö, tiimijohtamisen periaatteet ja jaettu päätöksenteko.

Kotterin (1990, 5) määrittelyssä johtajuuden voi saavuttaa kolmella osaprosessilla. Osat ovat suunnan osoittaminen, ihmisten kohtaaminen sekä motivointi ja inspirointi. Suunnan osoittamisella tarkoitetaan tulevaisuuden vision kehittämistä yhdessä strategian kanssa, jonka avulla visio voidaan saavuttaa. Ihmisten kohtaamisella tarkoitetaan kommunikointia kohti visiota niiden henkilöiden

kanssa, jotka ymmärtävät sen ja ovat sitoutuneita siihen. Motivointi ja inspiointi taas viittaavat siihen, että pidetään ihmiset liikkumassa oikeaan suuntaan arvojen, tunteiden ja tarpeiden avulla. Follet (1920) kuvaa johtajuuden vaativan johtajalta tietoa tehtävästä työstä, ammattitietoa, kokonaisuuksien ymmärtämistä, henkilöstön kokemuksen organisointia, tiimin luomista, kontrollin luomista, ryhmän viisauden muuttamista voimaksi ja tulevaisuuden (vision) hahmottamista. (Graham 1995, 166-169.) Johtajan tehtävänä on saada aikaan henkilöstölle keskinäinen yhteisymmärrys siitä, mitkä heidän kollektiiviset tavoitteensa ovat. Tavoitteiden on oltava näkyvästi esillä, jotta jokainen on selvillä niistä ja pääsee suuntaamaan kohti tavoitteita ja visiota. (Jones & Pound 2008, 18.)

Schönin (1986, 36) mukaan termit johtajuus (*leadership*) ja johtaminen (*management*) eivät ole synonyymeja. Johtaja voi täyttää monia johtajan symbolisia, innoittavia, kasvatuksellisia ja normatiivisia tehtäviä ja siten edustaa organisaatiotaan ilman, että hänellä olisi hallinnon muodollisia rasisitteita. Johtajuutta voi tapahtua ilman hallintaa ja hallintaa voi tapahtua ilman johtajuutta. Johtaja voi valvoa organisaatiotoimintaa, tehdä päätöksiä ja jakaa resursseja täyttämättä johtoaseman symbolisia, normatiivisia tai kasvatuksellisia tehtäviä.

Rodd (2006, 20) on vertaillut johtajaan liittyviä ominaisuuksia käsitteiden ”*manager*” ja ”*leader*” kautta. Managerien toiminnalle ominaista on suunnittelu, organisointi, koordinointi ja kontrollointi. Manageri tekee päätöksiä, päättää kuka tekee mitäkin ja maksimoi työntekijöiden potentiaalin saavuttaa halutut tulokset. Leaderit puolestaan antavat suunnan, tarjoavat inspiraatiota, rakentavat tiimityötä, näyttävät esimerkkiä ja saavuttavat hyväksyntää. Leaderien toiminta perustuu henkilöstön kuuntelemiseen, yhdessä tekemiseen ja esimerkillä johtamiseen. Hermans (1995, 66) puolestaan kuvaa näitä kahta käsitettä seuraavasti ”*managerit tekevät asioita oikein, mutta leaderit tekevät oikeita asioita*”.

Myös Kotter (1990, 6) on tarkastellut johtamisen ja johtajuuden käsitteitä (ks. taulukko 1). Hän kuvaa johtamisen ja johtajuuden olevan eri asioita. Käsitteiden eroavaisuuksia voi tarkastella muun muassa agendan luomisen, verkoston kehittämisen saavuttamisen, toteutuksen ja lopputuloksen kautta. Kotterin luomaan taulukkoon voisi lisätä vielä Nivalan (1999, 14) määritelmän, jossa johtamista määrittää tässä ja nyt –aikakäsitys, ja johtaminen kohdistuu asioihin. Johtajuutta puolestaan määrittää tulevaisuuteen katsominen, eli visio ja johtamisen kohteena ovat ihmiset.

TAULUKKO 1. Johtamisen ja johtajuuden eroavaisuudet (Kotter 1990, 6).

	Management/ Johtaminen	Leadership/ Johtajuus
Agendan luominen	Suunnittelu ja budjetointi – yksityiskohtaisen aikataulun luominen ja resurssien jakaminen, jotta saavutetaan halutut tavoitteet. Suunnittelu, budjetointi	Suunnan luominen – tulevaisuuden vision kehittäminen ja strategian luominen, jolla tämä visio saavutetaan. Visiointi ja suunnan näyttäminen
Verkoston kehittäminen agendan saavuttamiseksi	Organisio – luo strukturoidun suunnitelman, jakaa vastuuta, ohjeistaa ihmisiä, valvoo suoritusta Kontrolloi, valvoo, tekee päätöksiä	Ihmisten kohdistaminen – strategian ja vision suunnan kommunikointi yhteistyöhenkilöiden tarpeisiin Tehostaa yhteistyötä ja kommunikoi avoimesti
Toteutus	Kontrolloi ja ratkaisee ongelmia – valvoo tuloksia, huomaa poikkeamat ja ratkaisee ongelmat.	Motivointi ja inspirointi – ihmisten energisointi Sitouttaa, motivoi ja tukee
Lopputulos	Tuottaa ennakoitavasti ja järjestellysti ja johdonmukaisesti eri sidosryhmien odottamia keskeisiä tuloksia Painotus sisällöissä ja menetelmissä	Potentiaali tuottaa muutoksia, esimerkiksi uusia tuotteita. Painotus ihmisissä

Kotterin (1990) mukaan tulee kuitenkin ottaa huomioon, että vahva johtajuus ja heikko johtaminen eivät ole toimiva yhdistelmä. Mikäli johtaminen ja johtajuus eivät ole tasapainossa, organisaatiossa saattaa ilmetä ongelmia. Jos johtajuus on vahvempaa kuin johtaminen, lyhytaikainen suunnittelu ja budjetointi saattavat puuttua. Organisaatiossa saattaa olla hyvin vahva organisaatiokulttuuri, mutta järjestys ja säännöt puuttuvat. Ihmiset saattavat olla inspiroituneita, mutta kontrolli puuttuu. (Kotter 1990, 17.)

Myös Bearisto (2003, 18) on tarkastellut käsitteiden johtaminen ja johtajuus eroja. Hän lainaa tekstisään MacGregor Burnsia (1978), joka on määritellyt johtajuus -käsitteelle kaksi alaluokkaa: transaktionaalinen johtajuus ja transformatiivinen johtajuus. Bearisto (2003) katsoo kuitenkin, että transaktionaalinen johtajuus kuvaa ennemminkin johtamista (*managementia*) ja transformatiivinen johtajuus kuvaa johtajuutta (*leadershipia*). Transaktionaalinen johtajuus edellyttää auktoriteettia ja siinä annetaan palkintoja ja rangaistuksia sekä valvotaan tavoitteiden saavuttamista. Transformatiivinen johtajuus on puolestaan merkitykseltään ja toiminnaltaan sellaista johtamistoimintaa, joka oikeuttaa Beariston mukaan käyttää sanaa johtajuus. Bearisto (2003, 19) lainaa Petersin ja Watermanin (1982) määritelmää transformatiivisesta johtajuudesta ja he kuvaavat sen herättävän inhimillisyyttä ja moraalisuutta, jotka vaikuttavat sekä johtajaan että johdettavaan

käyttäytymiseen ja motivaation nousemiseen sekä yhteisten päämäärien saavuttamiseen. Bearisto (2003, 19) toteaa, että johtajuus ja johtaminen käsitteet eroavat toisistaan, mutta johdettaessa organisaatiota tarvitaan ja käytetään niitä molempia.

Sydänmaalakka (2006, 16, 22) katsoo, että suomen kielessä ei ole tarpeellista tehdä eroa johtaminen ja johtajuus -käsitteille. Hänen mukaansa johtaminen pitää sisällään molempia. Johdettaessa ihmisiä johdetaan samanaikaisesti sekä asioita että ihmisiä ja toimitaan sekä ”managerina”, että ”leaderina”. Sydänmaalakan (2006, 16) mukaan johtajuuden ja johtamisen suuntaukset pitävät sisällään myös samankaltaisuuksia, joita ovat esimerkiksi vaikuttaminen, työskentely ihmisten kanssa ja tavoitteiden saavuttaminen tehokkaasti. Johtajuus voidaan nähdä osana johtamista. Usein näitä kahta termiä on hankala, jopa mahdoton erottaa toisistaan (Jones & Pound 2008, 9).

Sydänmaalakka (2006, 12-13) painottaa, että jokaisen oikeus on saada hyvää johtamista. Kotter (1990, 17) huomauttaa, että on vaikeampaa löytää ihmisiä, joilla on potentiaalia johtajuuteen ja sen kehittämiseen kuin löytää ihmisiä, joilla on johtamisen taitoja ja kykyä niiden kehittämiseen. Folletin (1920) mukaan johtajuutta voi kuitenkin oppia. Johtajuus sisältää monia eri elementtejä, kuten hyviä sosiaalisia taitoja, energiaa ja psyykkistä kestävyyttä. Follett tiedosti jo 1920-luvulla, että johtajilta tullaan vaatimaan erilaisia vastuita, ja vain koulutetut ja kurinalaiset, hallitut johtajat tulevat pärjäämään. (Graham 1995, 175-176.)

Tässä tutkimuksessa johtaminen (*management*) ja johtajuus (*leadership*) nähdään olevan sisällöiltään erilaisia johtamistapoja, mutta käytännön työssä niitä tarkastellaan yhdessä. Kuten Nivala (1999) huomauttaa, johtajuus ja johtaminen eivät ole yksiselitteisiä ilmiöitä, vaan niiden määrittely tapahtuu tutkimuksessa käytettävän lähestymistavan kautta. Koska tämä tutkimus on kasvatustieteellinen, johtamisnäkömyksenä pidetään ihmislähtöistä tapaa johtaa. Tutkimuksen tieteellinen lähtökohta määrittää puolestaan sen, että johtamisnäkömyksien taustalla vaikuttaa aina tietty sosiaalinen todellisuus, ja näkömykset johtajuudesta ja johtamisesta rakentuvat sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa.

2.1 Osaamisen johtaminen

Tukia, Kivinen ja Taskinen (2007, 36) esittävät osaamisen johtamisen sisältävän erilaisia määritelmiä riippuen kontekstista, jossa sitä käytetään. Laajasti tarkasteltuna osaamisen johtaminen (*knowledge management*) voidaan käsittää organisaation toimintaa ohjaavaksi, aineetonta pääomaa korostavaksi lähestymistavaksi. Suppeasti määriteltynä termillä voidaan tarkoittaa tietotaidon ja informaation levittämistä organisaatiossa. Huotari (2009, 38) huomauttaa, että osaamisen

johtaminen on monitahoinen käsite, sillä eri tieteenaloilla siitä käytetään eri määrittelyjä ja merkityksiä. Myös Viitalan (2002, 12, 15) mukaan osaamisen johtaminen on laaja käsite ja se pitää sisällään sekä organisaation henkilöstön henkilökohtaista osaamista ja oppimista että koko organisaation oppimista. Osaamisen johtaminen voidaan määritellä osaamisen ylläpidoksi ja lisäämiseksi siten, että organisaatio saavuttaa tavoitteensa. Hyrkkään (2009, 64) mukaan osaamisen johtaminen on johtamista, jossa henkilöstön tietotaito yhdistyy koko organisaatiossa olevaan osaamiseen ja sen tavoitteisiin.

Thite (2004, 28) määrittelee näkyvän ja hiljaisen tiedon luomisen ja jakamisen sekä niiden vahvistamisen ja hyödyntämisen niin yksilö-, ryhmä-, organisaatio- kuin yhteisötasolla olevan osaamisen johtamista. Tiedon luomisen ja osaamisen kehittämisen tärkeys ovat osaamisen johtamisen kulmakiviä (Nonaka & Takeuchi 1995; Kivinen 2008; Ollila 2006; Viitala 2002). Hyrkkään (2009, 25) mukaan osaamisen johtamiseen liittyvät olennaisesti kolme erilaista ulottuvuutta, jotka ovat: 1) tieto ja tiedon luominen, siirtäminen ja hyödyntäminen 2) vuorovaikutustaitojen ja yhteistyön huomioonotto sekä 3) strateginen näkökulma. Samantapaiset määrittelyt osaamisen johtamiselle havaittiin myös Ericssonin tutkimuksessa. Ericssonin tutkimuksessa osaamisen johtaminen nähtiin kahdessa eri vaiheessa. Ensimmäinen vaihe korostaa tiedon jakamista ja virtuaalisen yhteisön rakentamista. Toinen vaihe keskittyi enemmän yksilölliseen osaamisen kehittämiseen ja osaamisen hyödyntämiseen käytännössä vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Hellström, Kemlin & Malmquist 2000, 4.) Hyrkkään (2009, 64) mukaan osaamisen johtamisessa yhdistyy ihmisissä oleva tietotaito sekä organisaatiossa oleva osaaminen ja sen tavoitteet. Viitalan (2002, 37) mukaan osaamisen johtaminen pitää sisällään jo olemassa olevan osaamisen, uuden osaamisen hankkimisen ja luomisen johtamista.

Pajula (2013, 9) on koonnut taulukon, jossa hän tarkastelee osaamisen johtamisessa käytettyjä määritelmiä suomalaisessa kirjallisuudessa. Pajula on ottanut taulukkoonsa tarkastelukohteiksi Huotarin (2009), Kivisen (2008), Ollilan (2006) sekä Viitalan (2005) näkemykset osaamisen johtamisesta. Yhteistä näille kaikille näkemyksille on se, että osaamisen johtaminen on ihmislähtöistä osaamisen systemaattista johtamista, jota ohjaa strategia ja jonka tavoitteena on saavuttaa visio.

TAULUKKO 2. Osaamisen johtamisen määrittelyjä (Pajula 2013, 9).

Päivi 2009	Osaamisen johtamisessa korostuu ihmisten tiedon ja osaamisen johtaminen ja suuntaaminen sovitun strategian mukaisesti ja se sisältää organisaation ja sen toimintaympäristön sekä esimiesten ja alaisten välisen vuorovaikutuksen. Asioiden ja ihmisten johtaminen ei ole erotettavissa.
Kivinen Tuula 2008	Tiedon ja osaamisen johtaminen on strategisten tavoitteiden mukaista, suunnitelmallista tiedon ja osaamisen hallinnan sekä oppimisen prosesseja yhdistävää ja edistävää toimintaa.
Ollila Seija 2006	Osaamisen johtaminen on selkeä suunnitelmallinen osaamisen, oppimisen ja tietämyksen hankintaan, ylläpitämiseen ja hyödyntämiseen tähtäävä toiminta organisaatiossa. Sen perusajatuksena on strategisuus, mikä tarkoittaa pyrkimystä erilaisin toimenpitein kehittää osaamista, toiminnan sujuvuutta ja rakentaa oikeanlaista ilmapiiriä.
Viitala Riitta 2005	Osaamisen johtaminen on systemaattista johtamistyötä, jonka tavoitteena on turvata yhteisten tavoitteiden ja päämäärien edellyttämä osaaminen. Organisaation oppimista edistävä johtajuus on johtamista, jossa esimies alaistensa kanssa selkiyttää osaamisen kehittymisen suuntaa, luo oppimista edistävää ilmapiiriä yhteisössään ja tukee ryhmä- ja yksilötason oppimisprosesseja.

Virtainlahti (2009, 16) lainaa Kirjavaisen ja Laakso-Mannisen (2000) luomaa taulukkoa (taulukko 3), jossa tarkastellaan avainlähestymistapoja osaamisen johtamiseen kansainvälisessä tutkimuksessa. Taulukkoon on koottu tämän tutkimuksen kannalta olennaisimmat lähestymistavat. Osaaminen ja tieto ovat tekijöitä, joilla yksilö varmistaa pärjäämisensä työmarkkinoilla. Organisaatiot tarvitsevat erilaista osaamista toimiakseen.

Viitala (2005, 135) tarkastelee osaamisen käsitettä ja hänen mukaansa osaamista syntyy oppimisprosessin tuloksena. Oppimisprosessi ei kuitenkaan ole yksinkertainen tapahtuma, joka olisi helppo hallita. Aikuisten oppimisprosessissa taustalla ovat aina aikaisemmat kokemukset ja aiemmin opitut taidot. Johtajan tehtävänä on tukea ja kannustaa yksilöitä oppimaan sekä ohjata yksilöitä omaehtoiseen tiedon prosessointiin ja kehittämistoimintaan. Johtajan on myös tärkeää luoda sellaiset puitteet ja resurssit organisaatioon, jossa yksilöiden oppimisen kehittäminen on mahdollista. Oppimisprosessin ymmärtäminen on yksi osa-alue osaamisen johtamisessa. Osaamisen johtamisen edellytyksiä esimiehen kannalta ovat lisäksi oman alan ammattitaidon tunteminen, vuorovaikutustaidot, palautteen vastaanottaminen ja oman toiminnan arvioiminen, kehittävä ote työhön, tietoisuus omasta roolista ja vastuun ottaminen siitä sekä organisaation tuki (Viitala 2002, 139).

TAULUKKO 3. Avainlähestymistapoja osaamisen johtamiseen (Virtainlahti 2009; Kirjavainen & Laakso-Manninen 2000).

Lähestymistapa	Tutkijat	Fokus, pääkysymykset
Tiedon johtaminen	Nonaka & Takeuchi Davenport & Prusak Walsh & Ungson	Kuinka tietoa luodaan, jaetaan, yhdistetään, muokataan ja miten näitä prosesseja johdetaan?
Strateginen henkilöstövoimavarojen johtaminen	Becker & Gerhart Ulrich & Lake Legge	Kuinka organisaatiossa suunnitellaan, organisoidaan, valvotaan ja kehitetään henkilöstövoimavaroja strategian toteuttamiseksi tai kilpailuaseman parantamiseksi?
Osaamisperustainen strateginen johtaminen	Stalk, Evans & Schulman Pralhad & Hamel Sanchez & Heene	Kuinka kilpailun kannalta olennaisia kyvykkyksiä voidaan tunnistaa, hyödyntää ja kehittää?
Oppiva organisaatio	Argyris & Schön Senge	Miten tukea organisaation osaamista, oppimista ja kehittymistä?

Viitala (2002) tutki väitöskirjassaan osaamisen johtamista esimiestyössä. Hän sai tutkimustuloksikseen kolme esimiehen tehtävää osaamisen johtajana. Nämä tehtävät olivat suunnan selkiyttäjä, ryhmätoiminnan rakentaja ja yksilön kehittymisen tukija. Esimiehen rooli oppimisen suunnan selkiyttäjänä keskittyi organisaation vision, strategian ja toiminnan tavoitteiden tuomiseen operatiiviseen toimintaan ja lähemmäksi henkilöstöä. Ihannetilanteissa visio, strategia ja toiminnan tavoitteet määräävät ja antavat suunnan kehitettävälle osaamiselle. Ryhmätoiminnan rakentamisessa tärkein tekijä oli ryhmän yhteisen oppimisen edistäminen ja yhteisöllisyyden vahvistaminen ryhmässä. Ryhmätoiminnan tärkeyttä korostettiin myös informaation ja osaamisen levittämisen kannalta. Esimies on henkilöstölle lähin ja tärkein tukihenkilö yksilön osaamisen kehittymisen kannalta. (Viitala 2002, 121-126.)

Raasumaa (2010, 298-299) sai väitöskirjassaan tekemänsä tutkimuksen tulokseksi, että peruskoulun opettajien osaamisen johtaminen näyttäytyy ennen kaikkea oppimisen johtamisena kouluorganisaatiossa. Rehtorin osaamisen johtaminen taas tuli esiin sekä tarkoituksellisesti että tahattomasti laaja-alaisen pedagogisen johtamisen kautta. Raasumaan tutkimus osoitti myös, että oppilaitoksissa tarvitaan tarkoituksellista osaamisen johtamista. Tarkoituksellinen osaamisen johtaminen on onnistumisen mahdollistaja, perustehtävän toteutumisen takaaja, oppilaitosjohtamisen navigaattori sekä tarpeellisten resurssien takaaja. (Mt. 2010, 298-299.)

Osaamisen johtaminen vaatii johtajalta uudenlaista johtamisen osaamista. Johtajan vastuulla on havaita organisaatiossa oleva tieto ja osaaminen ja saattaa ne käytäntöön. (Tukia ym. 2007, 44.)

Osaamisen johtaminen ei ole johtamisen erillinen osa-alue, vaan pikemminkin yleisote johtamiseen, jota jäsentävät tietyt tunnusmerkit. Näiden tunnusmerkkien avulla voidaan Viitalan (2002, 184) mukaan kuvata ilmiötä osaamisen johtaminen (*knowledge leadership*). Tämä ilmiö ei ole havaittavissa kollektiivisena yleistettävyytenä, vaan se rakentuu erilaisina kokemuksina ja tulkintoina kussakin organisaatiossa. Osaamisen johtamisen tulisi olla osa organisaation johtamistoimintaa ja esimiestyötä. Esimiehen vastuulla on luoda organisaatioon oppimista tukeva kulttuuri. Esimiehen on osattava ottaa huomioon ”oppivuuden taso”, sillä jokainen henkilöstön jäsen on yksilö ja oppii eri tavoin. Oppimista edistävän ilmapiirin luomisessa vahvistetaan yhteisöllisyyttä lisäämällä avoimuutta. Myös keskinäistä ymmärrystä lisätään keskustelujen avulla. Kehityskeskustelujen avulla taas saadaan jaettua osaamista ja avarrettua yksilöiden näkemyksiä työyhteisössä. (Viitala 2002, 22, 184-185, 189.)

Huotari (2009, 43) huomauttaa väitöskirjassaan osaamisen johtamisen olevan usein erillinen osa organisaation käytännön toimintaa. Osaamisen johtamisella saatetaan saavuttaa hyvä organisaation maine, mutta sen tarkastelu ja hyödyntäminen saattavat jäädä pinnalliseksi osaksi organisaation toimintaa. On kuitenkin tutkittu, että organisaation tehokkuus paranee, kun keskitytään osaamisen johtamiseen ja sen toteuttamiseen käytännössä (Chi, Lan & Dorjgotov 2012, 1021). Raasumaakin (2010, 301) toteaa, että osaamisen johtamiseen liittyvä tulevaisuus vaikuttaa erittäin haastavalta, sillä osaamisen johtaminen on tilanne- ja kontekstisidonnaista toimintaa. Jokainen yksilö, ryhmä ja organisaatio ja yhteisö ovat erilaisia. Osaamisen johtamiselle ei ole mahdollista luoda yhtä käyttökelpoista johtamisen teoriaa, jonka avulla sitä voi toteuttaa organisaatiossa. Erilaiset johtamisen teoriat tarjoavat raaka-aineet, joiden pohjalta esimiehen on sovellettava oman ammattitaitonsa, työtodellisuutensa ja arvopohjansa kautta omat osaamisen johtamisen periaatteensa. (Raasumaa 2010, 299.)

Tässä tutkimuksessa osaamisen johtaminen nähdään osittain samankaltaisena, kun Huotari (2009, 47) on määritellyt väitöskirjassaan. Osaamisen johtamisessa korostuu esimiehen ja henkilöstön välinen vuorovaikutus siinä toimintaympäristössä ja organisaatiossa, jossa he työskentelevät. Johtaminen nähdään kokonaisuutena, vaikka sitä tarkastellaankin johtamisen ja johtajuuden kautta. Osaamisen johtaminen on kuitenkin tässä tutkimuksessa ymmärretty sekä asioiden, että ihmisten johtamiseksi ja molemmat näkökulmat ovat välttämättömiä tarkasteltaessa osaamisen johtamista. Osaamisen johtamisessa kuitenkin korostuu erikseen ihmisissä olevan tiedon johtaminen sekä ihmisten johtaminen. Kuten Viitala (2002, 194) toteaa, osaamisen johtamisessa korostuvat sekä ihmisten että asioiden johtaminen ja molempia näkökulmia ohjaa työyhteisön oppimisen tukeminen. Lisäksi osaamisen johtamisessa on otettava huomioon sosiaalinen konteksti, jossa johtajuus ja johtaminen rakentuvat. Johtajalla on tärkeä rooli osaamisen johtamisessa, sillä

hänen tulee tuntea henkilöstönsä tarpeet kehittyä ja lisätä osaamista sekä mahdollistaa ja luoda organisaatioon sellaiset puitteet, jossa osaamisen kehittyminen on mahdollista.

2.1.1 Osaaminen organisaation ominaisuutena

Juutin ja Vuorelan (2002, 16, 57) mukaan olemme osaamisen yhteiskunta. Osaamisen yhteiskunnan keskeisin voimavara ovat ihmiset ja heidän osaamisensa. Organisaation menestymisen edellytys on se, että saadaan ihmisten ydinosaaminen organisaation käyttöön. Organisaation tehtävänä on huolehtia, että ydinosaaminen on selkeästi määritelty ja sitä pyritään jatkuvasti kehittämään.

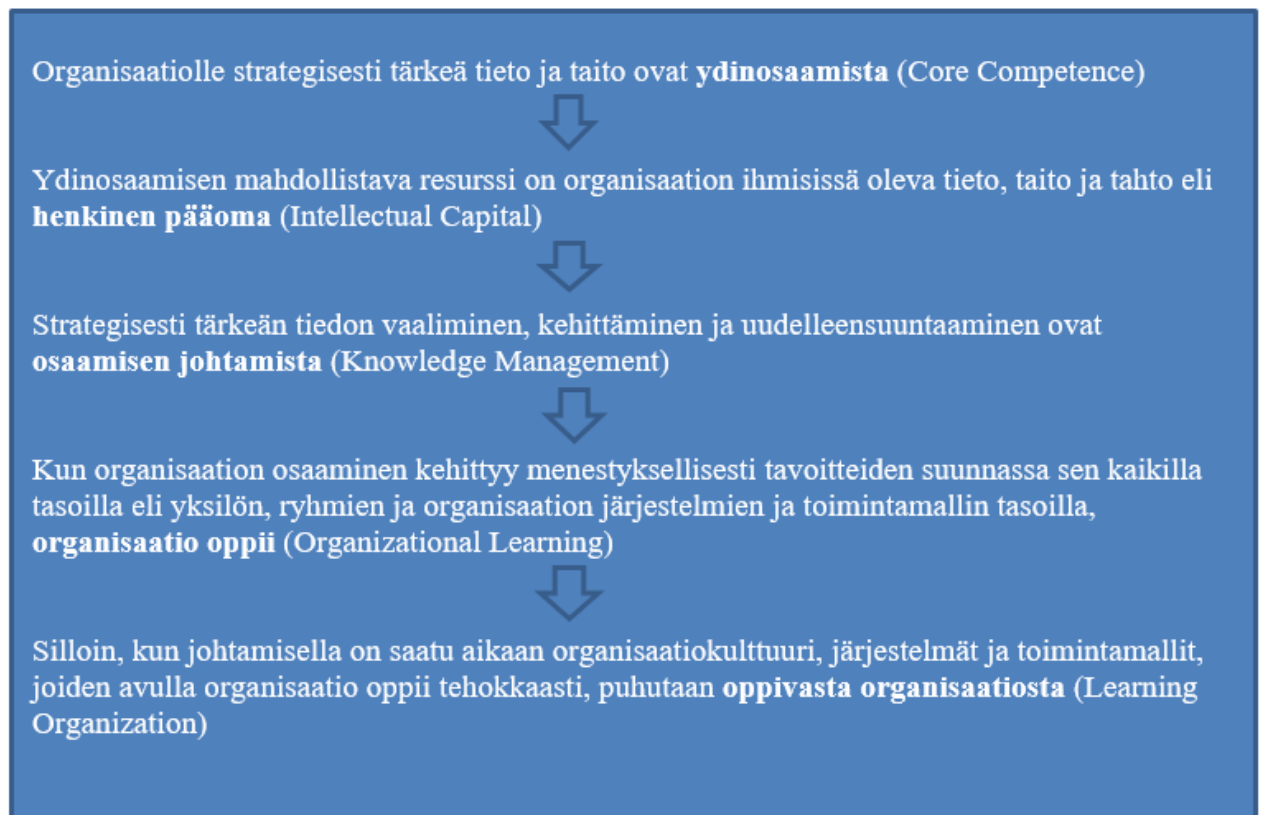
Organisaation ydinosaaminen määritellään organisaation vision ja strategian avulla. Osaamisen johtaminen on tämän ydinosaamisen johtamista. Ydinosaamiseksi määritellään se osaaminen, joka edistää organisaation kilpailukykyä tuotteiden tai palvelujen näkökulmasta. Johdon tehtävänä on arvioida millä tasolla organisaation osaaminen on suhteessa tavoitetasoon ja luoda tämän pohjalta käytännön suunnitelma, jolla pyritään tähtäämään tavoitetason osaamiseen. Osaamisen johtamisen lähtökohtana ovat visio ja strategia, joten osaamisen johtaminen eroaa perinteisestä kehittämis- ja koulutustoiminnasta. (Sydänmaalakka 2000, 79-80.) Osaamisen johtaminen on organisaation osaamispohjan vahvistamista. Organisaation kaikilla tasoilla pyritään vaalimaan ja kehittämään organisaation osaamista. (Viitala 2005, 14.) Osaamisen johtamisen tavoitteena on organisaation ja sen jäsenten osaamisen lisääminen, jotta organisaatio saavuttaa tavoitteensa ja suoriutuu tehtävistään (Sydänmaalakka 2000, 133).

Osaaminen voidaan määritellä olevan tietoa tai taitoa, jota sovelletaan käytännössä eri tilanteisiin sopivalla tarkoituksenmukaisella tavalla. Osaamista on kehitettävä koko ajan, sillä tieto vanhentuu ja uutta tietoa on hankittava tilalle jatkuvasti (Virtainlahti 2009, 23, 26.) Osaamisen kehittämisessä olennaista on uuden oppiminen ja vanhan poisoppiminen. Osaaminen muodostuu tiedoista, taidoista, kokemuksista, kontakteista ja asenteista. (Sydänmaalakka 2006, 150-151.) Osaaminen on organisaation ominaisuus, jonka tavoitteena on vastata toimintaympäristön asettamiin haasteisiin. (Huotari 2009, 19).

Huotari (2009, 19) määrittelee väitöskirjassaan osaamisen (*organizational knowledge and competence*) koostuvan organisaation taidosta (*knowledge*), pätevyydestä (*competence*) ja kyvykkyydestä (*competencies, capabilities*). Englanninkielisessä kirjallisuudessa osaamisen käsite on liitetty myös käsitteisiin tieto tai tietämys (*knowledge*), ydinosaaminen (*core competencies*), miten-tieto (*know how*), miksi-tieto (*know why*), mitä-tieto (*know what*), kyky ja taito (*ability, skill*) sekä pätevyys (*competence*). Osaamiseen liittyviä käsitteitä on useita, mutta niiden merkitys voi olla kuitenkin sama. Erilaisilla käsitteillä voidaan myös tarkoittaa samaa asiaa eri yhteyksistä riippuen.

Osaamiseksi voidaan myös määritellä olevan organisaation kyky vastata toimintaympäristöstä tuleviin haasteisiin tai yksilön kyky suoriutua tehtävistään. (Huotari 2009, 24.) Organisaatiotasolla tapahtuvassa oppimisessa yksilöiden tuottama tieto varastoituu organisaation järjestelmiin ja prosesseihin. Organisaation oppimista voidaan pitää myös jatkuvana organisaation kehittämisenä. (Vesalainen & Strömmer 1999, 127.)

Viitala ja Jylhä (2001, 161) ovat luoneet taulukon organisaation osaamisesta. Organisaation osaaminen voidaan nähdä kumulatiivisena prosessina, jossa edetään loogisesti seuraavalle tasolle aina kun oppimista ja edistymistä tapahtuu. Organisaation osaamiseen liittyvät käsitteet ja teemat voidaan liittää toisiinsa kuvion 1 tavalla.



KUVIO 1. Keskeiset organisaation osaamiseen liittyvän keskustelun teemat ja käsitteet (Viitala & Jylhä 2001, 161).

Lehtosen (2002, 178) väitöskirjatutkimuksen mukaan organisaation osaaminen voidaan kuvata kolmella perustekijällä, jotka linkittyvät toisiinsa. (ks. kuvio 2). Nämä perustekijät ovat sosiaalinen pääoma, joka vaikuttaa ammatilliseen osaamiseen sekä kollektiiviseen osaamiseen. Näistä kolmesta perustekijästä muodostuu organisaation strateginen osaaminen. Sen tunnistaminen ja määrittely auttavat määrittelemään organisaation ammatillisia kvalifikaatioita sekä antaa antavat suunnan organisaation oppimiselle.



KUVIO 2. Organisaation osaamisen ulottuvuudet (Lehtonen 2002, 178).

Organisaation ydinosaminen koostuu siitä osaamisesta, jota organisaatio tarvitsee toimiakseen. Ydinosamisen rakentuminen kestää noin 9-12 –vuotta. Organisaatiossa olevaa osaamista ei kuitenkaan voi olla ilman osaavia ihmisiä. Ihmisten osaaminen muuttuu henkiseksi pääomaksi, kun he haluavat hyödyntää osaamistaan organisaatiossa. Osaavia ihmisiä on johdettava organisaatiossa, jolloin kuvaan astuu osaamisen johtaminen. Osaamisen johtaminen koostuu tiedon hankkimisesta, käsittelystä, organisoinnista, säilyttämisestä sekä sen esiin tuomisesta. Tiedon lisäksi osaamisen johtamisessa tärkeää on ihmisissä olevan osaamisen ylläpitäminen ja lisääminen, jotta organisaatio saavuttaa tavoitteensa. Osaamisen johtaminen koostuu 90 % ihmisistä ja 10 % teknologiasta. Osaamisen johtamisen tuloksena seuraa taas organisaation oppimista. Yksilöiden oppimisesta seuraa ryhmien oppimista ja ryhmien oppimisesta organisaatiotasolla tapahtuvaa oppimista. Oppiva organisaatio kuvataan usein organisaation ihannemallina, johon koko organisaatio ja sen jäsenet pyrkivät tähtäämään. (Viitala & Jylhä 2001, 161-164.)

Argyris ja Schön (1979, 9, 20) ovat todenneet, että organisaation ja yksilöiden oppiminen eivät ole samoja asioita. Organisaatio saattaa tietää vähemmän kuin sen jäsenet, eli organisaatio saattaa

olla kykenemätön oppimaan sellaista, mitä kaikki sen jäsenet jo tietävät. On myös tapauksia, joissa organisaatio ei opi, vaikka kaikki sen jäsenet tietäisivät saman asian. Organisaatiot oppivat vain yksilöiden kokemusten ja tekojen kautta. Organisaation oppimista ei voi tapahtua ilman oppivia jäseniä. Yksilöllinen oppiminen on välttämätöntä, mutta riittämätöntä, jotta organisaatio oppisi. Eli jotta organisaatio oppisi, on siellä oltava yksilöitä, jotka oppivat, mutta se ei pelkästään riitä. Yksilöiden oppiminen on yhdistettävä kokemuksiin ja tekoihin, jotta voidaan puhua koko organisaation oppimisesta.

Sydänmaalakka (2004, 33) huomauttaa, että oppimista tapahtuu koko ajan. Osa oppimisesta on suunniteltua ja tarkoituksenmukaista, osa taas satunnaista ja ei suunniteltua. Tynjälän (1999, 7) mukaan oppiminen on aktiivista toimintaa. Oppija rakentaa merkityksiä aikaisempien uskomusten ja kokemusten pohjalta liittäen asioita aikaisempiin tietoihin, joita on oppinut. Merkityksien rakentaminen ei ole aina välttämättä tiedostettua, mutta sitä tehdään silti jatkuvasti. Merkityksien rakentamista voidaan tehdä myös tietoisesti, jolloin tarvitaan erilaisia pedagogisia järjestelyitä ja oppijan omaa aktiivisuutta.

Argyriksen (1999, 67-68) mukaan yksilöt toimivat organisaatiossa ikään kuin agentteina, jotka käyttäytymisensä myötä mahdollistavat organisaation oppimisen. Organisaatiot eivät itsessään siis voi tuottaa oppimista. Organisaatiossa tulee luoda sellaiset puitteet, jotka mahdollistavat yksilöiden kohdata ongelman, suunnitella ja luoda ratkaisun ja toiminnallaan ratkaista ongelman. Tulee kuitenkin ottaa huomioon myös se, että yksilöt saattavat tuottaa sellaisia ratkaisuja ja oppimista, joka on epärelevanttia ajatellen organisaation vaatimuksia. Eli organisaation oppiminen on ikään kuin kaksisuuntainen nuoli. Organisaation on luotava sellainen ympäristö työpaikalle, jossa oppiminen on mahdollista, mutta myös yksilöiden on osattava hyödyntää oppimaansa ja opittava relevantteja asioita, jotta se hyödyntää organisaatiota. Taipaleen (2004, 77) mukaan yksilöiden ja koko henkilöstön osaamista tulee hyödyntää tiimeissä siten, että tavoitellaan organisaation päämäärien saavuttamista samalla kun hiotaan, tuetaan ja kehitetään organisaation ydinosaa. Oppivan organisaation tunnusmerkkinä voidaan pitää sellaisia työntekijöitä, jotka pitävät ammattitaitoaan yllä ja pyrkivät lisäämään ammatillista pätevyyttään.

Hellström ja kumppanit (2000, 3) muistuttavat, että osaamisen johtamisen on oltava sidoksissa organisaatiossa havaittuihin tarpeisiin. Niin kutsuttu alhaalta ylöspäin eli työntekijöiltä johdolle etenevä osaamistarpeiden määrittely antaa relevantimpaa kuvaa osaamisen johtamisen tarpeista organisaatiossa kuin pelkkä ylhäältä alaspäin tuleva määrittely. Salojärvi (2006, 53-55) tuo esiin työyhteisön ja henkilöstön merkitystä organisaatiossa. Hyvinvoiva henkilöstö ymmärtää organisaatiolle tärkeät tekijät sekä keskittymistä vaativat asiat. Hyvässä työyhteisössä yksilö on innostava ja kehittyy ja kehittää itseään jatkuvasti. Vaikka johtamisella on suuri merkitys hyvän

työyhteisön syntymiseen, viimeisin vastuu on henkilöstöllä ja yksilöillä itsellään. Hyvät työyhteisöt rakennetaan yhteisvastuullisesti yhdessä. Kun työyhteisö voi hyvin, se kykenee luomaan uutta tietoa ja uusia ratkaisuja. Viitala (2002, 23) lainaa tekstissään Skyrmeä (2000), jonka mukaan 'knowledge leadership' käsite viittaa siihen, että osaaminen on ihmisissä. Henkilöstön osaamisen tunteminen on Huotarín (2009, 132) mukaan edellytys osaamisen kehittämiseksi ja tätä kautta osaamisen johtamiseksi. Osaamisen johtamisessa yhtenä tavoitteena on vahvistaa työntekijöiden tietoja, taitoja ja motivaatiota. Lisäksi organisaatiossa tulee ylläpitää oppimista tukevia järjestelmiä ja kehittää tiedon käsittelyn prosesseja. (Viitala 2002, 22.) Sekä organisaatioiden että yksilöiden on yhteisvastuullisesti pidettävä huolta osaamisen tasosta (Salojärvi 2006, 58).

2.1.2 Oppiva organisaatio

Sumkinin (2012, 13) mukaan osaamisen johtaminen on alun perin lähtenyt Peter Sengen määrittelemästä (1990) teoriasta organisaation oppimisesta. Senge määrittelee viisi peruselementtiä, joiden pohjalta rakentuu oppiva organisaatio. Nämä elementit muodostuvat henkilökohtaisesta kasvusta, mielen malleista, yhteisen vision luomisesta ja tiimioppimisesta sekä systeemijattelusta. Peruselementeillä, tai kuten Senge määrittelee "discipline", tarkoitus on korostaa sitä, että niitä on ensin opiskeltava, jotta ne saadaan osaksi käytäntöä. Peruselementit eroavat myös perinteisistä johtamisen periaatteista, sillä nämä periaatteet ovat yksilöityjä, henkilökohtaisia periaatteita. Jokaisen periaatteen myötä on pohdittava, kuinka me ajattelemme, olemme vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja miten opimme toisilta. Senge huomauttaa myös, että näiden periaatteiden ei ole tarkoitus olla ohjekirja, kuinka toimia, vaan ennemminkin uusi aalto kokeilulle ja kehittymiselle. (Senge 1994, 10-11.) Oleellisinta oppivalle organisaatiolle on se, että yhden jäsenen oppimisen kautta koko organisaatio ei voi oppia, vaan oppiakseen organisaatio tarvitsee kaikkia oppivia jäseniään.

Myös Sarala ja Sarala (1996, 60) ovat sitä mieltä, että oppivaa organisaatiota käsittelevä klassikko on Peter Sengen kirjoittama "The fifth discipline". Sengen mukaan organisaatio, joka kehittää jatkuvasti kykyään luoda omaa tulevaisuuttaan on oppiva organisaatio. Oppimisessa on kyse aidosti asioiden sisäistämisestä. Seuraavissa kappaleissa on tarkemmin määritelty Sengen (1994) määrittelemät elementit oppivalle organisaatiolle.

Henkilökohtaisella kasvulla tai itsehallinnalla (*personal mastery*) Senge (1994, 7) tarkoittaa tietyn tasoista asiantuntijuutta ja ammatillista pätevyyttä. Sillä voidaan viitata myös koko organisaation jäsenten henkiseen kasvuun, itsensä johtamisen taitoon tai oppimiseen ja sitoutumiseen. Myös sitoutuminen elinikäiseen oppimiseen ja itsensä kehittämiseen sekä oman

toiminnan kyseenalaistaminen ovat osa henkilökohtaista kasvua. Oppimisen kautta yksilö toimii tuloksellisesti tavoitteiden asettelun ja oman kehityskulunsa seuraamisen avulla. Henkilökohtainen kasvu ei ole ominaisuus, vaan se on prosessi. Prosessilla tarkoitetaan ajatusta, jossa yksilö tiedostaa, ettei voi tiedä vielä kaikkea, mutta jatkuvan kehityksen kautta hän pystyy parantamaan ja kehittämään osaamistaan. Prosessi on jatkuva, elinikäinen.

Itsehallinnassa tärkeitä ominaisuuksia, joita kohti tulisi pyrkiä ovat esimerkiksi sitoutuminen työhön, aloitekyky, vastuuntunto, omien heikkouksien tunnistaminen sekä pyrkimys parantaa omaa toimintaa. Johdon tehtävänä on luoda sellainen ilmapiiri, jossa näiden ominaisuuksien kehittäminen on mahdollista ja jossa yksilöt tuntevat, että itsensä tunteminen ja kehittäminen ovat arvostettuja asioita. (Senge 1994, 142-170.)

Mielen mallit (*mental models*) Senge (1994, 8) määrittelee syvästi iskostuneiksi oletemuksiksi, yleistyksiksi tai jopa kuviksi tai hahmotelmiksi siitä, miten ymmärrämme maailman ja arkipäivän tapahtumat. Usein emme itse tiedosta mielen malleja, vaan ne näkyvät esimerkiksi käytöksessämme. Mielen mallit ovat sisäisiä malleja, jotka ohjaavat toimintaamme. Mielen mallit määräävät sen, miten ajattelemme ja hahmotamme asiat ja kuinka toimimme. Mallien tiedostaminen auttaa löytämään luovia ratkaisuja, sillä niiden kautta opitaan uusia taitoja ja suhtautumistapoja. Sisäiset mallit ohjaavat tapaa millä näemme maailman, mutta ne ohjaavat myös sitä tapaa jolla käyttäydymme, toimintaamme. Toistuvat rutiinit ja itsestään selvinä pidetyt asiat estävät uudet työn kehittämistä koskevat ideat. (Senge 1994, 174-176.)

Yhteisen vision luominen tai Jaettu visio (*building shared vision*) on Sengen (1994, 9) mukaan tuhansia vuosia vanha johtajuutta ohjaava periaate. Jaetussa visiossa asetetaan yhteinen päämäärä. Päämäärä on tulevaisuuden kuva, jota kohti aletaan yhdessä työskennellä. Aito yhteinen visio auttaa ihmisiä toimimaan paremmin ja oppimaan, ei siksi, että heidät on käsketty siihen, vaan siksi, että he itse haluavat sitoutua siihen. Jokaisella yksilöllä on oma käsityksensä ja mielikuvansa organisaatiosta, sen toiminnasta ja tulevaisuudesta. Tulevaisuuden tavoitteita on vaikea saavuttaa, mikäli yksilöiden käsitykset ovat ristiriidassa keskenään. Yhteinen käsitys saavutetaan avoimen keskustelun ja yhdessä tekemisen avulla. (Senge 1994, 206-209.)

Tiimioppimisella (*team learning*) Senge (1994, 9-10) tarkoittaa oppimista, jossa tiimin oppiminen perustuu jatkuvaan vuoropuheluun ja kokemusten vaihtoon tiimin jäsenten keskuudessa. Tiimioppimiselle on olennaista se, että se alkaa dialogista ja päättyy yhteiseen ajatteluun. Tiimioppimisen avulla yksilöt pystyvät saavuttamaan sellaista oppimista, joka heidän olisi mahdotonta saavuttaa ilman tiimiä.

Ihmisillä on tarve koordinoituun toimintaan. Tiimioppimisen avulla toiminta rakennetaan kollektiiviseksi. Ongelmana tiimioppimisessa on se, ”kuinka yhdistää monet aivot niin, että ne ovat

viisaammat kuin yhdet aivot”. Tiimioppiminen vaatii harjoittelua, ja hyvissä tiimeissä konflikteista tulee tuottavuutta. (Senge 1994, 236-238.)

Systeemiajattelu (*systems thinking*) on Sengen (1994, 7) mukaan kulmakivi oppivalle organisaatiolle. Ilman systeemiajattelua minkään edellä mainitun kokonaisuuden luominen ei onnistu. Sen avulla on mahdollista havaita syy-seuraussuhteet ja yhdistää erilaisia tapahtumia toisiinsa sekä hahmottaa kokonaisuuksia. Systeemiajattelun avulla oppiva organisaatio hahmottaa toimintansa ja ympäröivän maailman sekä löytää ongelmien todelliset syyt. Organisaation kaikki pienet osa-alueet koostuvat toisiinsa kytkeytyneistä osatoiminnoista. Systeemiajattelun avulla pystytään hahmottamaan kokonaisuudet, asioiden väliset yhteydet sekä toimintadynamiikan. Systeemiajattelun mukaan todellisuus ei ole lineaarinen, vaan se koostuu toisiinsa liittyvistä ja toisiinsa vaikuttavista prosesseista. Systeemiajattelussa ymmärretään se, että kaikki vaikuttaa kaikkeen. Yhden pienen asian muuttaminen saattaa vaikuttaa isoonkin kokonaisuuteen.

Alasoini (1999, 1) huomauttaa, että mikäli organisaatiot eivät kehity oppiviksi organisaatioiksi, ne saattavat olla vaarassa menettää asemansa jatkuvasti kehittyvillä työmarkkinoilla. Organisaation oppimista määrittää sen kyky uusiutua ja muuttaa toimintaansa. Käytännössä uusiutumisen tarkoitetaan organisaation kykyä hankkia uutta osaamista. Uusi osaaminen voi olla organisaation ydinosaamisen lisäämistä tai organisaation strategian ja osaamisen johtamisprosesseja tukevia toimintoja. (Sydänmaalakka 2000, 54.) Osaamisen johtamisen taito on tärkeä johtamisen taito. Oppivassa organisaatiossa vielä tärkeämpänä taitona voidaan pitää oppimisen taitoa. Organisaatio pystyy hankkimaan osaamista, mutta muutoksessa pysyviä oppivia yksilöitä organisaatio voi löytää vain palkkaamalla oikeat henkilöt töihin ja huolehtimalla heidän osaamisensa kehittymisestä. (Moilanen 2001, 37.) Osaamista voidaan ostaa, esimerkiksi kouluttajien ja uusien tietoteknisten laitteiden kautta, mutta oppimista ei. Oppimisen pitää lähteä jokaisesta itsestään ja sitä kautta sitten lopulta organisaatio oppii.

Moilanen (2001, 27, 231) huomauttaa, että oppivassa organisaatiossa myös esimiehellä on vastuu omasta oppimisestaan. Esimiehen oppimisen on oltava myös kunnossa, jotta henkilöstö ja koko organisaatio voi oppia. Esimiesten ja johdon tehtävänä on myös tukea yksilöitä ja heidän oppimistaan. Johtajien vastuulla on rakentaa organisaatiosta sellainen, jossa oppiminen on mahdollista (Moilanen 2001, 19).

Oppivan organisaation idea perustuu kontekstuaaliseen oppimisenäkemykseen, jossa korostuu toiminnallinen yhteys oppimisen ja oppimismiljöön välillä. Oppijan jokapäiväinen toiminta ja toimintaympäristö, jossa hän työskentelee, tulisivat olla kiinteästi yhteydessä oppimiseen. Toimintaympäristö, jossa teemme töitä, ohjaa toimintaamme, ajatuksiamme ja tapojamme. Organisaation rakenne ja sen seurauksena oleva toimintaympäristö ohjaa oppimistamme

organisaatiossa. Oppimista edistävä toimintakonteksti työelämässä muokkaa myös toimintaympäristöä eikä vain ihmistä itseään, kun halutaan oppia uutta ja muokata toimintatapoja tai kehittää organisaatiota. Oppiva organisaatio perustuu ajatukselle, että myös toimintaympäristöä on muokattava, jotta oppimista tapahtuu. (Sarala & Sarala 1996, 55-56.) Tässä tutkimuksessa toimintaympäristö, eli päiväkodit nähdään oppivina organisaatioina, joiden oppimista ohjaa kontekstuaalinen oppimisenäkemys. Oppimisesta seuraa osaamista, jonka johtamista tarkastellaan tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksessa työskentelevien henkilöiden puheen kautta.

2.2 Sosiaalinen konstruktivismi näkökulmana johtamiseen ja johtajuuteen

Osaamisen johtamista ja siihen liittyviä asioita, kuten organisaation osaamista ja oppivaa organisaatiota on tutkittu melko paljon hallintotieteellisestä näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa näkökulmana toimii sosiaalinen konstruktivismi, joka ymmärtää todellisuuden rakentuvan sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa. Tutkimuksessa on myös diskurssintutkimukselle tyypillisiä piirteitä. Erilaisia diskursseja ovat tutkineet esimerkiksi Fonsén ja Keski-Rauska (2018) sekä Tukia ym. (2007). Fonsén ja Keski-Rauska (2018) tutkivat artikkelissaan yhteisen johtajuuden taustalla vallitsevia diskursseja. He saivat tutkimustuloksiksi, että varhaiskasvatuksen kasvattajatiimien puheesta oli erotettavissa positiivisia ja negatiivisia diskursseja. Positiivisia diskursseja kuvattiin avoimuudeksi, luottamukseksi ja voimaantumiseksi, kun taas negatiiviset diskurssit nähtiin olevan avoimuuden puute, epäluottamus ja jaksamisongelmat.

Tukian ym. (2007, 44-45) artikkelissa määriteltiin kolme erilaista diskurssia, jotka kuvaavat johtajan roolia osaamisen johtamisessa. Nämä diskurssit olivat strateginen kirkastaja, mahdollisuuksia luova valmentaja ja enakkoluuloton visionääri. Strategian kirkastaja –diskurssi painotti johtajan roolia strategisesta näkökulmasta. Strategian noudattaminen ja sen tuominen arkeen, toiminnan hahmottaminen kokonaisuutena ja strategian muuntaminen osaamistarpeiksi kuvasivat johtajan roolia tässä diskurssissa. Mahdollisuuksia luova valmentaja –diskurssi painotti taas johtajan toimimista esimerkkinä, suunnan näyttäjänä, mahdollisuuksien luojana sekä luottamista ja kannustamista. Enakkoluuloton visionääri –diskurssi vaati johtajalta kykyä nähdä tulevaisuuteen, innovatiivisen asenteen sekä organisaation rakenteen, kulttuurin ja yksilöiden tuntemista. Hersey ja Blanchard (1990, 123) toteavat, että johtamiskäyttäytymisellä ei aina pyritä organisaation liiketoiminnan kannalta hyödyllisten tavoitteiden saavuttamiseen. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena ei ole tarkastella liiketoiminnan tuottavuutta, vaan näkökulma on kasvatustieteellinen ja tutkimuksessa halutaan painottaa ihmislähtöistä tapaa johtaa osaamista organisaatiossa. Viitala (2002, 75-76) huomauttaakin, että organisaatiossa tapahtuva oppiminen

tapahtuu vuorovaikutuksen kautta ja on täten sosiaalinen prosessi. Organisaation oppiminen tapahtuu ryhmissä, joissa jokaisella yksilöllä on erilaista osaamista, aiempia kokemuksia ja näkemyksiä sekä olemassa olevia ajatusmalleja. Näiden elementtien yhdistäminen saattaa aiheuttaa ristiriitoja ryhmäläisten kesken ja luoda osaamisen johtamiselle haasteita. Oswickin, Anthonyn, Keenoy'n, Manghamin ja Grantin (2000) mukaan nämä haasteet ovat ratkaistavissa dialogin avulla, sillä sen avulla saadaan yhdistettyä niin yksilötason kuin koko organisaation oppiminen. (Viitala 2002, 75-76.) Nonaka & Takeuchi (1995, 59) ovat osittain samaa mieltä, sillä he kuvaavat informaation ja tiedon olevan tilannesidonnaisia, kontekstista riippuvia ja muiden ihmisten kanssa dynaamisissa prosessissa luotuja.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu alun perin hallintotieteellisesti määritellystä osaamisen johtamisesta sekä johtamisesta ja johtajuudesta. Tässä tutkimuksessa osaamisen johtaminen määritellään olevan sekä henkilöstön, että koko organisaation osaamisen ymmärtämistä, huomioimista ja kehittämistä. Johtajan tehtävänä on luoda organisaatioon sellainen toimintaympäristö ja –kulttuuri, jossa osaamisen esiintuominen ja kehittäminen ovat mahdollisia. Osaaminen ymmärretään kontekstisidonnaisina tietoina ja taitoina, joka rakentuu sosiaalisesti ja kielellisesti vuorovaikutuksessa muiden organisaatiossa olevien jäsenien kanssa.

3 JOHTAJUUS VARHAISKASVATUKSESSA

Tarkastelun kohteena tässä tutkimuksessa on osaamisen johtaminen varhaiskasvatuksessa. Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen keskeisimpiä käsitteitä ja teorioita, jotka määrittävät varhaiskasvatuksen instituutiota ja johtajuutta varhaiskasvatuksessa.

Johtajuusympäristö määrittelee johtajuuskulttuuria. Johtamisen konteksti määrittelee johtajuuteen liittyviä arvoja, mutta ne voivat myös erota toisistaan mikro- ja makrotasolla. Johtajuus makrotasolla keskittyy hallinnollisiin kysymyksiin ja resursointiin, jolloin sen arvopohjaa määrittää usein taloudellisuuden ja tehokkuuden vaatimukset. Mikrotasolla johtajuus määrittyy vahvemmin varhaiskasvatuksen pedagogisen perustehtävän pohjalta, jolloin sitä määrittelevät arvot liittyvät pedagogiikkaan, kasvatukseen, hoivaan ja opetukseen. (Hujala 2004, 67.)

Hujala (2004, 67) pohtii, että onko ”kovan” eli makrotason ja ”pehmeän” eli mikrotason johtamisen välillä ristiriita. Varhaiskasvatuksen pedagogiset kysymykset eivät aina tavoita makrotason johtoa ja hallintoa, joka viime kädessä taas päättää esimerkiksi varhaiskasvatuksen budjetista. Heikka (2014) näkee varhaiskasvatuksen johtajuuden eri tasoilla eri tavoin painottunutta johtajuutta, makrotason talouteen liittyviä kysymyksiä painottavan ja mikrotason pedagogiikkaan perustuvan. Näistä eroista rakentuu johtajuudelle ristiriitaisia odotuksia. Seuraavissa alaluvuissa kuvataan varhaiskasvatuksen kenttää ja sitä määrittäviä tekijöitä.

3.1 Varhaiskasvatuksen instituutiot ja niiden hallinnollinen ohjaus

Karila ja Nummenmaa (2001, 7) toteavat päiväkotien olevan yksi lapsuuden merkittävistä kasvuympäristöistä. Moni lapsista viettää ainakin jonkun aikaa varhaislapsuudestaan päiväkodissa. Lapsen kehitys, oppiminen ja ihmiseksi kasvaminen tapahtuu kodin ohella myös päiväkodissa lapsen varhaisvuosina. Erityistä huomiota tulee asettaa varhaiskasvatuksen laatuun, joka rakentuu päiväkodissa työskentelevien ammattilaisten kautta. On erittäin tärkeää pitää varhaiskasvatuksen laatua yllä ammattitaitoisella henkilökunnalla, osaavalla johtajuudella sekä varhaiskasvatuksen arjen organisoinnilla. Kuten varhaiskasvatuslaissa todetaan: ”*Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta,*

jossa painottuu erityisesti pedagogiikka” (Varhaiskasvatustalaki 2018/540 § 1). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016, 20) pedagogiikalla tarkoitetaan ammatillisesti johdettua monitieteellistä asiantuntijuutta, joka perustuu tavoitteelliseen ja suunnitelmalliseen lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteuttamiseen. Varhaiskasvatuksen ydinosaamista on kasvatustosaaminen (Karila & Nummenmaa 2001, 29).

Varhaiskasvatuksen kentällä on tapahtunut ja tapahtuu suuria rakenteellisia muutoksia. Hallinnonala on siirtynyt sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön alaan vuonna 2013. Uudistuneen varhaiskasvatuslain (2018/540) ensimmäinen vaihe astui voimaan 1.8.2015. Laissa asetetaan selkeät tavoitteet pedagogiikalle ja sen pyrkimyksenä on taata varhaiskasvatuksen yhdenvertainen laatu valtakunnallisesti. Myös päiväkodin johtajien rooli on muutoksessa. Kuntien tiukkeneva taloudellinen tilanne on johtanut siihen, että kun aikaisemmin yhdellä johtajalla oli vastuullaan yksi päiväkotitoiminta, niin nykyään johtajilla voi olla vastuullaan jopa kolme eri yksikköä. Johtajilla kuluu paljon aikaa hallinnollisiin tehtäviin, eikä aikaa välttämättä jää henkilöstön tukemiseen ja esimerkiksi osaamisen johtamiseen. Varhaiskasvatuslain toinen vaihe, joka astui voimaan 1.9.2018, määrittelee uudelleen henkilöstön kelpoisuuksia. Johtajalta edellytetään siirtymäkauden päätyttyä vuonna 2030 kasvatustieteen maisterin pätevyyttä ja kasvatushenkilöstön tiimin muodostavat varhaiskasvatuksen opettaja, sosionomi ja lastenhoitaja.

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea ja edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua yhteiskunnan jäseneksi. Varhaiskasvatuksen avulla pyritään ehkäisemään syrjäytymistä ja edistämään lasten yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Lasten osallisuus ja aktiivinen toimijuus yhteiskunnassa alkavat rakentua varhaiskasvatuksessa opittujen tietojen ja taitojen kautta. (Opetushallitus 2016, 14.) Laadukkaalla varhaiskasvatuksella on kauaskantoiset seuraukset ja on perusteltua, miksi laadukkaaseen varhaiskasvatukseen tulee panostaa. Laadukasta varhaiskasvatusta ei voida toteuttaa ilman osaavaa ja koulutettua henkilöstöä.

Osaavalla ja koulutetulla henkilöstöllä sekä päiväkodin johtajilla tulee pedagogisen osaamisen lisäksi olla myös muuta laaja-alaisesta osaamista. Karila ja Nummenmaa (2001, 33) täsmentävät näitä osaamisen eri osa-alueita taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Päiväkotityön keskeiset osaamisalueet (Karila & Nummenmaa 2001, 33).

Keskeiset osaamisalueet	Ydinosaaminen
Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen	Kontekstiosaaminen
Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen	Kasvatusosaaminen Hoito-osaaminen Pedagoginen osaaminen
Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen	Vuorovaikutusosaaminen Yhteistyöosaaminen
Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen	Reflektio-osaaminen Tiedonhallinta-osaaminen

Karila ja Nummenmaa (2001, 33-34) määrittelevät varhaiskasvatuksessa tehtävälle työlle neljä keskeistä osaamisaluetta ja niihin liittyvät ydinosaamiset. Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen sekä vuorovaikutuksen ja jatkuvan kehittämiseen liittyvät osaamisen alueet painottavat yhteiskunnallisen ja kulttuurisen maailman hahmottamista ja auttavat päiväkodissa työskenteleviä henkilöitä näkemään omaan työhönsä vaikuttavat laajemmat yhteydet. Kulttuurin ja yhteiskunnallisten instituutioiden toiminnan tuntemus on osa toimintaympäristöön liittyvää osaamista. Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen rakentuu eri ammattiryhmien osaamisalueista. Hoito-osaaminen on lastenhoitajien ja pedagoginen osaaminen on lastentarhanopettajan keskeisintä osaamisaluetta. Kasvatusosaaminen yhdistää kaikkien eri ammattiryhmien osaamisen. Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen on välttämätöntä päiväkotityössä, joka on perusolemukseltaan yhteisöllistä työtä. Yhteistyötä tehdään kasvatuskumppanuuden kautta vanhempien kanssa sekä muun henkilöstön ja keskeisten yhteistyökumppaneiden kanssa. Jatkuvaan kehittämiseen liittyvällä osaamisella tarkoitetaan jatkuvaa itsensä kehittämistä ja työssäoppimista arjessa. (Karila & Nummenmaa 2001, 27-34.)

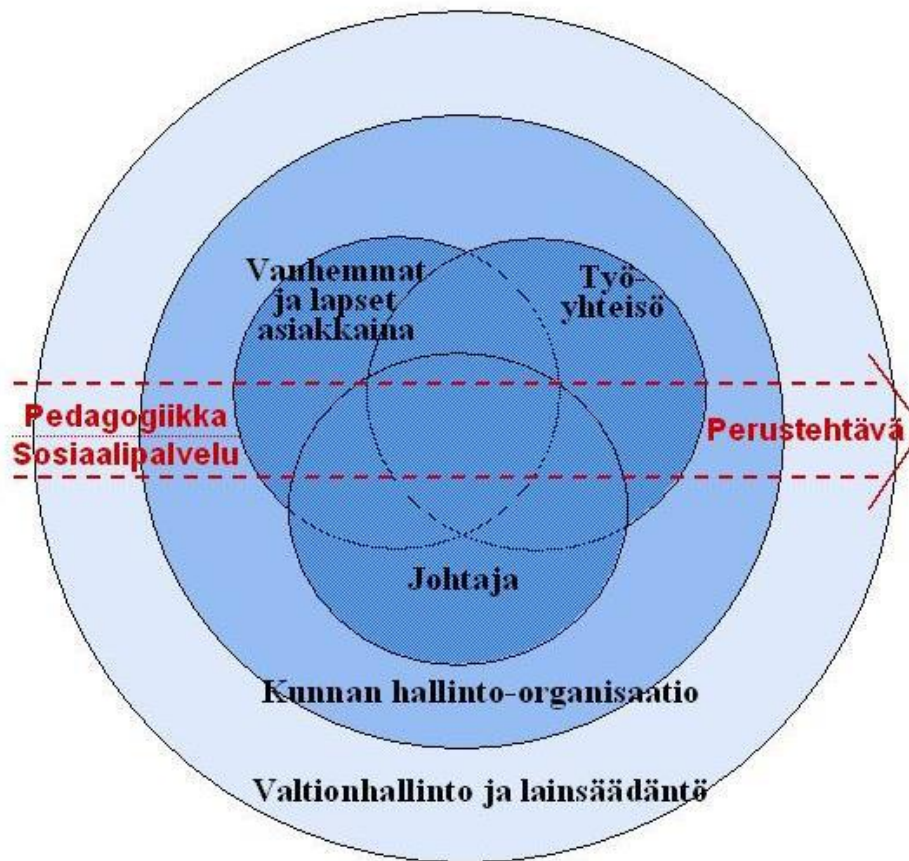
Kaikki edellä mainitut osaamisalueet ovat sellaista osaamista, jotka tulisi löytyä jokaiselta varhaiskasvatuksen parissa työskentelevältä henkilöltä. Mitä korkeampi koulutustausta henkilöllä on, sitä syvällisemmin hänen odotetaan hallitsevan ydinosaamisalueet. Hiljattain uudistuneen lain myötä päiväkodin johtajien koulutustason tulee jatkossa olla kasvatustieteen maisteri (Varhaiskasvatuslaki 2018/540 § 31). Tällä halutaan varmistaa, että johtajat hallitsevat laajasti eri ydinosaamisalueet johtamistyössään.

Kuten jo aiemmin todettu, Suomessa on tapahtunut suuria muutoksia varhaiskasvatuksen kentällä lainsäädännön ja hallinnonalan muutosten seurauksena. Mäki ja Palonen (2012, 11) huomauttavat, että johtajuus on murroksessa koko ajan. Johtajiin kohdistetut paineet ja odotukset

kertovat sen hetkisestä yhteiskunnallisesta tilanteesta. Myös Karila ja Nummenmaa (2001, 11) kuvaavat päiväkotien olevan osa julkista hyvinvointijärjestelmää, jota yhteiskunta säätelee erilaisten lakien, normien ja odotuksien kautta. Hyvinvointipalvelut ovat sidoksissa yhteiskunnassa kulloinkin vallitsevaan tilanteeseen ja sen kautta määriteltäviin odotuksiin.

Tulee kuitenkin ottaa huomioon, että johtajuudelta vaaditaan erilaisia asioita erilaisissa konteksteissa. Johtajuuden onnistumista mitataan erilaisilla asioilla. Voidaan verrata esimerkiksi elokuvateatterin johtajaa päiväkodin johtajaan. Elokuvateatterin johtaja on tehokas silloin, kun elokuvissa käy paljon asiakkaita ja myyntiä saadaan kasvatettua. Kasvatustieteen kentällä tehokas johtaja on sellainen, joka tarjoaa laadukasta koulutusta ja hoitoa lapsille ja jonka tavoitteena on henkilöstön, lasten ja vanhempien hyvinvointi. (Jones & Pound 2008, 18.)

Varhaiskasvatuksen kontekstuaalisuutta voidaan tarkastella esimerkiksi Nivalan (1999) ja Hujalan (2004) määrittelemän kontekstuaalisen johtajuusteorian kautta. Hujalan (2004, 53) mukaan kontekstuaalisessa johtajuusteoriassa johtajuutta pidetään sosiaalisesti konstruoituna, tilannekohtaisena ja tulkinnallisena ilmiönä. Tulkinnallisella ilmiöllä viitataan siihen, että käsitys johtajista ja johtajuudesta ei ole pelkästään johtajien itsensä muodostama käsitys. Tulkinnallisessa ilmiössä johtajuutta määrittelevät kaikki ne tahot, jotka ovat osallisina varhaiskasvatuksessa, kuten esimerkiksi perheet ja sidosryhmät. Kontekstuaalinen johtajuus nähdään kulttuurisesti rakentuvana systeeminä. Teoria perustuu Bronfenbrennerin luomaan ekologiseen systeemiteoriaan. Tutkijoiden mukaan johtajuutta ja johtamista voidaan tarkastella mikro-, makro- ja mesotasolla. Mikrotaso koostuu päiväkodin sisällä vaikuttavista osatekijöistä, johtajasta, työyhteisöstä sekä vanhemmista ja lapsista asiakkaina. Mikrotason vastuualueet koostuvat varhaiskasvatuksen perustehtävän toteuttamisesta sekä päämäärien toteuttamisesta ja kehittämisestä. Makrotason johtajuus koostuu hallinnollisesta, taloudellisesta ja poliittisesta varhaiskasvatukseen liittyvistä tekijöistä. Hujalan (2004, 63) tutkimus osoitti, että mikro- ja makrotason välissä oleva mesotaso, jolla tarkoitetaan vuorovaikutusta, ei toteudu riittävästi. Vuorovaikutusta tulisi lisätä mikrotasolla päivittäin päiväkotiarjessa työskentelevien sekä makrotasolla vaikuttavan hallinnollisen tahon kesken, jolloin niiden asettamat tavoitteet voisivat olla yhtenevämpiä.



KUVIO 3. Kontekstuaalinen johtajuusmalli (Nivala 1999; Hujala 2004).

Johtajilla saattaa olla ongelmia sovittaa yhteen makrotasolta tulevat vaatimukset mikrotason päivittäiseen toimintaan. Jones ja Pound (2008, 18) huomauttavat, että varhaiskasvatuksen kentällä saattaa olla haastavaa määrittää yleiset toimintaa ohjaavat tavoitteet myös ihan arjessa, sillä organisaatiossa työskentelevien henkilöiden monet eri näkemykset, visiot ja odotukset saattavat hankaloittaa johtajan työtä. Toki taustalla ohjaavat esimerkiksi varhaiskasvatuslaki ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, mutta konkreettiset toimintamallit on jokaisen päiväkodin määriteltävä itse. Yhteinen tavoite jokaiselle yksikölle tulisi luonnollisesti olla laadukas varhaiskasvatus, jonka tavoitteena on edistää lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia ja kasvua.

Varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttaa olennaisesti toimintakulttuuri. Toimintakulttuurilla tarkoitetaan tiedostettuja ja tiedostamattomia tapoja toimia yhteisössä. Toimintakulttuuri muovaa yhteisön jäsenten käyttäytymistä. (Opetushallitus 2016, 28.) Scheinin (1987, 25-26, 182) mukaan organisaatiokulttuurissa on usein tiedostamaton perusolettamusten taso, joka on yhteinen kaikille organisaation jäsenille, ja joka määrittää organisaation näkemystä ”itsestään selvällä” tavalla.

Organisaation kulttuuri syntyy ryhmäoppimisen tuloksena, sillä ryhmässä on oltava yhteisiä näkemyksiä asioista ja niiden hoitamisesta. Organisaation kulttuuri kehittyy uusien kokemusten kautta ja se on opittua. Keskeistä siinä ovat ryhmän jäsenten jakamat merkitykset.

Johtaminen on keskeinen tekijä, joka vaikuttaa toimintakulttuuriin, sillä johtajan toiminta vaikuttaa keskeisesti organisaation kulttuurin muotoutumiseen (Schein 1987, 327). Jotta toimintakulttuuria voidaan kehittää, tarvitaan pedagogiikan johtamista. Pedagogiikan johtaminen on varhaiskasvatuksessa tavoitteellista ja suunnitelmallista johtamista, arviointia ja kehittämistä. Pedagogiikan johtaminen pitää sisällään myös toimenpiteitä, joilla luodaan esimerkiksi edellytykset hyödyntää henkilöstön omaa ammatillista osaamista ja koulutusta. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin tulee tukea ja edistää lasten kokonaisvaltaista kehitystä, oppimista, osallisuutta, turvallisuutta ja hyvinvointia. (Opetushallitus 2016, 28.)

Organisaation kulttuuri ja toimintakulttuuri rakentuvat sosiaalisen konstruktion kautta, yhteisessä keskustelussa. Varhaiskasvatussuunnitelman (Opetushallitus 2016, 29) perusteissa mainitaan, että toimintakulttuuri on jatkuvassa muutoksessa, joten sitä tulee arvioida ja kehittää. Kaiken kehittämisen lähtökohtana tulee olla lapsen etu. Johtajan tulee edistää osallistavaa toimintakulttuuria ja rohkaista työyhteisöä kehittämään sitä. Lisäksi johtajan tulee tukea koko työyhteisön kehittymistä kohti oppivaa yhteisöä, jossa jatkuvasti kehitetään ja jaetaan osaamista. Tavoitteena on toiminta-ajatuksen yhtenäisyys ja johtajan vastuulla on huolehtia, että työkäytännöt ovat näkyviä ja niitä arvioidaan sekä havainnoidaan säännöllisesti. (Opetushallitus 2016, 29.) Osaamisen johtamisen voidaan katsoa olevan keskeinen toimintakulttuuria rakentava tekijä.

3.2 Varhaiskasvatuksen pedagogiikka ja pedagoginen johtajuus

Pedagoginen johtaminen ja johtajuus -käsitteitä on käytetty tutkimuskirjallisuudessa vuodesta 1976 lähtien. Niin kutsutun ensimmäisen tradition aikana määriteltiin, että ”pedagogiikka” liitteellä viitataan nimenomaisesti kasvatustieteelliseen organisaatioon, kouluun ja sen kaikkiin muihin konkreettisen johtamisen tehtäviin paitsi hallinnollisiin tehtäviin. Tradition aikana tehtiin ero perinteisiin johtamiskäsitteisiin ja ”pedagogiikka” liitteen avulla pystyttiin määrittelemään, että koulun perustehtävä on kasvatusta ja johtamisen käytäntöjen tulee edistää tätä perustehtävää. (af Ursin 2012, 89.)

Toisen tradition aikana pedagogisen johtamisen/ johtajuuden käsitteen tarkastelua syvennettiin ja laajennettiin. Käsiteparin (pedagoginen) johtaminen/ johtajuus käyttö laajeni kasvatustieteellisen tutkimuksen ulkopuolelle. On pohdittu (ks. af Ursin 2012, 96) onko etuliite ”pedagoginen” sittenkään niin erityinen, että sitä kannattaa käyttää. Af Ursin (2012, 100) toteaa kuitenkin, että

pedagogisen johtamisen/ johtajuuden käsitettä on perusteltua käyttää. Pedagogisella johtamisella/ johtajuudella viitataan yleisen johtamisen/ johtajuuden määritelmän lisäksi työkokonaisuuteen vaikuttamiseen asiantuntijaroolista käsin sekä osallistumiseen lähiyhteisön johtamisprosesseihin. (af Ursin 2012, 100.)

Tutkijat ovat määritelleet pedagogista johtajuutta eri tavoin. Osa tutkijoista pitää pedagogista johtajuutta kapea-alaisena ilmiönä, kun taas osa tutkijoista määrittelee sen laajaksi ilmiöksi. Tämä kertoo siitä, että käsitettä pedagoginen johtajuus ei ole tarkasti määritelty. Fonsén (2014, 35) huomauttaa, että moninaisten johtajuusnäkökulmien sisällä pedagoginen johtajuus ei ole yksiselitteinen ilmiö. Pedagogisen johtajuuden käytännön toteutustapoja varhaiskasvatuksen kentällä ei myöskään ole määritelty tarkasti. (Fonsén 2014, 13.)

Fonsénin (2014, 99, 101) määrittelyssä pedagoginen johtajuus voidaan nähdä kaiken johtajuustoiminnan läpäisevänä arvokysymyksenä. Pedagogisen johtajuuden tulisi näkyä kaikissa johtajan tekemissä päätöksissä, jolloin se sisältää kaikki johtajuustoiminnan osa-alueet, joita ovat esimerkiksi henkilöstöjohtaminen, rekrytointi, osaamisen johtaminen sekä kasvatus- ja opetustoiminnan johtaminen. Fonsénin (2014, 61) mukaan pedagoginen johtajuus on laaja ilmiö, joka näkyy päivähoito-organisaation arvopohjana sekä rakenteita ja kulttuuria määrittävänä ilmiönä. Pedagoginen johtajuus on jatkuvan keskustelun ylläpitoa toiminaan periaatteiden, arviointien, kehittämisen ja ammatillisuuden kautta.

Their (1994, 98-100) on puolestaan määritellyt, että pedagogiselle johtamistavalle ominaista on, että johtajalla on organisaation toiminnasta päävastuu, mutta hän jakaa sitä, ja yrittää saada henkilöstön ottamaan vastuuta. Myös virheiden tekeminen on arvokas oppimisen lähde ja palaute on tärkeä osa johtamistyötä. Kun palautetta vastaanotetaan ja annetaan muille, syntyy oppimista. Pedagoginen johtaja on suunnitelmallinen, pyrkii kehittymään työssään, on sisäisesti motivoitunut ja perustelee tekemänsä päätökset.

Nivala (1999, 17) lainaa tekstissään Erätuulta ja Leinoa (1992), joiden mukaan koulun johtajuutta määrittävät pedagogisen johtajuuden kolme peruselementtiä. Nämä peruselementit ovat hallinnosta huolehtiminen, ihmissuhteista huolehtiminen ja opetustyöstä huolehtiminen. Myös Fonsén (2014, 100-101) katsoo, että pedagogiseen johtajuuteen kuuluvat ihmissuhteiden ja opetustyön lisäksi hallinnolliset tehtävät, sillä niiden avulla luodaan edellytykset laadukkaalle varhaiskasvatukselle. Pedagogista johtajuutta voidaan pitää kaiken kasvatusorganisaatioon liittyvän johtamistoiminnan yläkäsitteenä (Nivala 1999, 17).

Taipaleen (2004, 217) mukaan esimiehen pedagoginen johtajuus näyttäytyy kolmen johtamisominaisuuden kehittymisenä. Ensimmäinen johtamisominaisuus on päämäärätietoisuus ja kyky opettaa henkilöstö. Toinen johtamisominaisuus on taito auttaa henkilöstöä eteenpäin urallaan

niin, että he kasvattavat sekä omaa ammatillisuuttaan että kehittävät samalla organisaation tavoitteiden saavuttamista. Kolmantena johtamisominaisuutena Taipaleen määrittelyssä on taito antaa palautetta ja ohjata henkilöstöä elinikäiseen oppimiseen ja itseohjautuvuuteen. Taipale (2004, 217) kuvaa pedagogisen johtajuuden olevan sosiaalinen vuorovaikutusprosessi organisaation sisällä, jonka tuloksena kehittyy osaamista ja pääomaa. Tähän sosiaaliseen prosessiin ovat osallisina esimiehet, henkilöstö, asiakkaat ja yhteistyökumppanit.

Theirin (1994, 42) määrittelyssä pedagoginen johtaja on itse vuorovaikutuksellisesti mukana oppimisprosessissa tavoitteenaan lisätä yksilöiden osaamista. Yhteistyö, palautteenanto, kuuntelu ja huomioonottaminen ovat pedagogisen johtajan taitoja. Theirin (1994, 46) mukaan pedagogiselle johtamiselle olennaista on johtajan käsitykset itsestään oppijana ja johtaja. Tarkoituksena on kehittää oppiva organisaatio ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön avulla. Pedagogisen johtajan tulee ohjata henkilöstöä kohti yhteistä päämäärää tekemällä näkyväksi määritellyt visiot ja tavoitteet. Hänen tulee myös opettaa henkilöstöä ymmärtämään ja tulkitsemaan sekä keskustelemaan avoimen vuorovaikutuksen kautta. (Taipale 2004, 72.) Pedagoginen johtajuus voidaan katsoa olevan toiminnan periaatteiden, toiminnan arvioinnin, kehittämisen ja ammatillisuuden jatkuvaa ylläpitämistä keskustelun avulla (Fonsén 2014, 100-101).

Pedagogista johtajuutta voidaan myös tarkastella arvokysymysten, kontekstin, organisaatiokulttuurin, johtajan ammatillisuuden sekä substanssin hallinnan kautta, kuten Fonsén (2014) tekee väitöskirjassaan. Pedagoginen johtajuus on arvovalinta pitäen sisällään horisontaalisen arvopohjan ja vertikaalisen vaikuttamisen ylhäältä alaspäin. Pedagogisen johtajuuden rakenteet tulevat esiin kontekstuaalisuuden kautta. Organisaatiokulttuuria määrittävät vuorovaikutus ja keskustelukulttuuri sekä työyhteisössä käyttäytyminen. Johtajan ammatillisuudessa esiin tulevat johtamistaidot, johtajuusrooli ja -tyyli. Työn substanssi on sama asia kuin pedagoginen kompetenssi, jolla tarkoitetaan johtajan pedagogista teoreettista ja käytännön osaamista. Pedagoginen johtajuus on monitasoinen ilmiö pitäen sisällään monenlaisia ulottuvuuksia ja osatekijöitä ja sitä voidaan lähestyä useista eri teoreettisista näkökulmista. (Fonsén 2014, 98-109.)

Hujala, Heikka ja Fonsén (2009) tutkivat varhaiskasvatuksen johtajuutta kuntien opetustoimessa ja sosiaalitoimessa. Tutkimustulokset osoittivat henkilöstön pitävän tärkeänä johtajan tukea, henkilöstön tasavertaista kohtelua ja riittävän ajan varaamista henkilöstölle. Pedagoginen johtajuus oli henkilöstön mielestä johtajien tärkein tehtävä. Henkilöstön mukaan johtajien haasteena oli yhdistää hallinnollinen ja pedagoginen johtajuus. Myös johtajat itse kokivat haasteeksi yhdistää pedagogisen johtamisen, henkilöstöjohtamisen ja muut johtamistehtävät. Johtajista oli tärkeää huolehtia henkilöstön jaksamisesta, tukea heidän keskinäistä vuorovaikutustaan ja kuulla henkilöstöä. (Hujala ym. 2009, 49-50.)

Taipale (2004, 119) kuvaa väitöskirjassaan pedagogisen johtajuuden ja pedagogisen johtamisen eroja. Hänen mukaansa pedagoginen johtajuus on sosiaalinen prosessi, jossa esimies ohjaa alaisiaan kohti yhteisiä päämääriä, opettaa ymmärtämään, tulkitsemaan ja keskustelemaan sekä tekee näkyväksi määritellyt visiot ja tavoitteet. Pedagogisen johtamisen hän taas näkee tiimin määrätietoisena johtamisena tukemalla tiimin ryhädynaamista prosessia ja suorituskyvyn kehittymistä sekä valtuuttamalla tiimit toimimaan ja kehittymään esimiehen oman esimerkin avulla kohti muutoksia, joita tavoitellaan.

Pedagoginen johtajuus on varhaiskasvatuksessa tärkeää, koska varhaiskasvatuksen perustehtävä on pedagoginen. Tässä tutkimuksessa pedagogisella johtajuudella viitataan myös varhaiskasvatussuunnitelma- ja esiopetuksen opetussuunnitelmatyöhön, tekijöihin, jotka ohjaavat johtajien työskentelyä kohti laadukasta varhaiskasvatusta. Kuten varhaiskasvatuslaissa todetaan: *”Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka”* (Varhaiskasvatuslaki 2018/540 § 1). Pedagogisen osaamisen johtaminen on siten yksi keskeisimpiä kysymyksiä varhaiskasvatuksen johtamisen kehittämisessä. Pedagoginen osaaminen rakentuu varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa yhteisen sosiaalisen konstruktion kautta. Siksi on tärkeä tutkia sitä päiväkodin johtajien ja henkilöstön tuottaman puheen kautta.

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämä tutkimus on osa kansainvälistä varhaiskasvatuksen johtajuustutkimusta ”*Discourse of leadership in the diverse field of early childhood education*” (Fonsén 2017). Tässä osatutkimuksessa tarkastellaan Suomen aineistoa, joka koostuu päiväkodin johtajien ja henkilöstön focus group –ryhmähaastatteluista.

Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa ymmärrystä varhaiskasvatuksen osaamisen johtamisesta. Osaava ja hyvinvoiva henkilöstö on laadukkaan varhaiskasvatuksen tae. Täten on tärkeää tutkia, miten päiväkodin johtajat ja henkilöstö määrittelevät osaamisen johtamista varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tutkimuksella pyritään myös selvittämään, miten henkilöstö ja johtajat itse määrittelevät johtajan roolia ja tehtäviä puhuessaan osaamisen johtamisesta. Tutkimuskysymykset muotoiltiin seuraavasti.

1. Miten varhaiskasvatuksen osaamisen johtaminen rakentuu päiväkodin johtajien ja henkilöstön puheessa, kun sitä tarkastellaan johtamisen (*management*) näkökulmasta?
2. Miten varhaiskasvatuksen osaamisen johtaminen rakentuu päiväkodin johtajien ja henkilöstön puheessa, kun sitä tarkastellaan johtajuuden (*leadership*) näkökulmasta?
3. Miten varhaiskasvatuksen osaamisen johtaminen rakentuu päiväkodin johtajien ja henkilöstön puheessa, kun sitä tarkastellaan johtamisen ja johtajuuden yhdistävästä päällekkäisyyden (*overlapping*) näkökulmasta?

4.1 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tutkimuksessani pyrin saavuttamaan sekä paikallista että universaalia tietoa. Haastattelut on toteutettu varhaiskasvatuksen kontekstissa, ja taustalta löytyy käsitys kontekstissa rakentuvasta kulttuurista ja tiedonrakentamisesta. Kontekstuaalinen tieto on aina sidoksissa tiettyyn paikkaan tai tilanteeseen ja se perustuu sosiokonstruktivistiseen ajatukseen tiedon rakentumisesta. Paikallista

tietoa tutkimuksessani tuotetaan suomalaisten päiväkotien johtajien ja henkilöstön puheesta osaamisen johtamisesta ja sen rakentumisesta. Tätä pyritään tarkastelemaan universaalien osaamisen johtamisen kehyksessä. Universaalilla tiedolla tarkoitetaan tietoa, joka on käyttökelpoista ja pätevää riippumatta ajasta ja paikasta (Abbott 2004, 53).

Abbott (2004, 42-51) listaa yhdeksän erilaista metodologista vastakkainasettelua, jotka voidaan ymmärtää myös menetelmäopillisiksi väittelyiksi. Näistä vastakkainasetteluista tätä tutkimusta määrittää ensisijaisesti tulkinnallisuus eikä positivismi, jonka pyrkimyksenä on objektiivinen tiedontuottaminen, mittauksen ja laskemisen kautta. Tätä tutkimusta määrittää tulkinnallisuus, jossa tieto nähdään vuorovaikutuksessa rakentuvaksi ja tulkinnalliseksi. Tämä tutkimus ei ole myöskään behavioristinen, käyttäytymistä tutkiva, vaan se perustuu kulturalismiin, kulttuurin tutkimukseen, jossa sosiaalisten ilmiöiden tutkiminen onnistuu vain silloin, kun ymmärretään ja tarkastellaan sosiaalisten ilmiöiden merkitystä. Tutkimusasetelmassa on otettu huomioon myös kontekstualismi, sillä sosiaalisessa toiminnassa on tunnettava toiminnan konteksti. Kontekstuaalittomuudessa oletetaan, että kaikki ymmärtävät asiat samalla tavalla ja ilmiöt ovat mitattavissa saman lailla ympäristöstä riippumatta. Tätä tutkimusta määrittää vahvimmin sosiaalinen konstruktivismi, jonka mukaan tiedon tuottaminen on sosiaalinen prosessi, jossa ihmiset konstruoivat tietoa ja muodostavat identiteettinsä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.

Kun edellä mainitut Abbottin (2004) määrittelemät metodologiset vastakkainasettelut otetaan huomioon, voidaan tätä tutkimusta tarkastella myös Raatikaisen (2005, 8, 13) määrittelemän ymmärtävän ihmistieteen näkökulmasta. Ymmärtävän ihmistieteen keskeinen ajatus on sen nimensä mukaisesti ymmärtää tutkimuskohdettaan. Ymmärtävässä ihmistieteessä pyritään ottamaan tutkittavien oma näkökulma huomioon. Kaikkea inhimillistä toimintaa ei voida kuitenkaan ymmärtää pelkästään sillä, että tarkastellaan tutkittavien mielipiteitä ja ajatuksia tutkittavasta ilmiöstä. Luonnolliset olosuhteet ja taustalla vaikuttavat tekijät on myös otettava huomioon. Raatikaisen (2005, 1-2) mukaan ihmistieteiden ja luonnontieteiden välillä vallitsee useita keskusteluja, joissa vastakkain on kaksi täysin toisistaan poikkeavaa kantaa. Luonnontieteiden tavoitteena on selittää ja ennustaa, kun taas ihmistieteissä tavoite on ymmärtämisessä. Raatikaisen (2005, 22) mukaan edellä mainittu jyrkkä kahtiajako ihmistieteiden ja luonnontieteiden välillä on kuitenkin tarpeeton, sillä *”kaikki tiede on tulkintaa, ja tulkinta voi olla tieteellistä. Ihmistieteet ovat tiedettä, jotka tutkivat muun ohessa myös tulkintoja.”* Tutkimuksella tulee kuitenkin olla metodologiset raamit, mutta liian jyrkkä kategorisointi voi rajoittaa tutkijan ajattelua (Raatikainen 2005.)

Abbottin (2004, 3) mukaan tieteen tekeminen perustuu tiedon jatkuvaan rakentumiseen, jossa aiemmat tutkimukset toimivat pohjana uusille tutkimuksille. Jokaisen tutkijan tulee itse tarkastella

erilaisia metodologisia vaihtoehtoja ja pyrkiä löytämään omaan tutkimukseensa sopivimmat metodologiset valinnat. Tutkijan tehtävänä on pyrkiä rakentamaan tutkimusaineiston pohjalta nousevia käsitteellisiä kokonaisuuksia, joskus jopa uusia käsitteitä. Tämän avulla tutkimus edistää tutkimuskohteen ymmärtämistä. (Varto 2005, 145.)

Tämä tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus ja tieteenfilosofisesti sitä määrittää sosiaalinen konstruktivismi. Seuraavissa alaluvuissa perehdytään tutkimuksen metodologiin ratkaisuihin.

4.1.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Kvalitatiivinen tutkimusote pohjautuu eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan. Kvalitatiivista tutkimusta tehdään yleensä silloin, kun ollaan kiinnostuneita yksityiskohtaisista tapahtumista, luonnollisten tilanteiden tutkimuksesta tai merkitysrakenteista, joita yksittäiset toimijat antavat tapahtumille ja asioille tai halutaan saada tietoa tiettyyn tapahtumaan liittyvästä syy-seuraussuhteesta. Kvalitatiivista tutkimusta ei järjestetä kokeellisissa olosuhteissa eikä sitä voi tutkia kokeiden avulla. (Metsämuuronen 2006, 88.)

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään ihmisten toimintaa ja merkitysmaailmaa. Laadullisen tutkimuksen päämääränä voidaan pitää ihmisten käyttäytymisen ymmärtämistä sekä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvia tulkintoja ja merkityksiä, joita ihmiset itse rakentavat. Elämismaailma muodostuu niistä merkityksistä, joita ihmiset antavat tapahtumille ja ilmiöille. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 139.) Myös Varto (2005, 28-29) määrittelee laadullisen tutkimuksen tutkimuskohteen olevan ihmisen ja ihmisen maailman, jota tarkastellaan käsitteen elämismaailma avulla. Elämismaailma on merkitysten kokonaisuus ja se muodostuu seuraavista ilmiöistä: yksilö, yhteisö, sosiaalinen vuorovaikutus, arvotodellisuus ja ihmisten väliset suhteet. Elämismaailma on näiden kaikkien ilmiöiden lähtökohta ja merkitysten antaja. Elämismaailma on ihmisten kokemustodellisuus, joka on koko ajan muuttuva ja läsnä oleva kokonaisuus. Merkitykset ilmenevät ihmisten toimina, päämäärien asettamisina, hallinnollisina rakenteina, yhteisöjen toimina ja kaikkina niinä tapahtumina, jotka ovat ihmisistä lähtöisin ja ihmisiin päättyviä. (Varto 2005, 28-29.)

Varto (2005, 52-53) erittelee kolme seikkaa, jotka hänen mukaansa tulisi jokaisessa laadullisessa tutkimuksessa ottaa erikseen tarkastelun alle. Ensinnäkin tutkijan esiymmärrys tulee eritellä. Miten tutkija on ymmärtänyt tutkimuskohteensa ennen tutkimusta ja kuinka hän on sen tematisoinut. Toiseksi tutkimusta on tarkasteltava lähtökohtaoletuksien kautta. Näitä oletuksia ovat

esimerkiksi tutkimuskohteen ontologinen erittely sekä tutkimuksen perustana olevan ihmiskäsityksen artikulointi. Kolmanneksi tutkimuskohteen luonnetta koskevat oletukset ja arvaukset tulee avata. Millaisena tutkija käsittää tutkimuskohteensa elämismaailman kokonaisuudessa ja löytyykö tälle käsitykselle järkipäisiä perusteita. Kiviniemi (2010, 73) huomauttaa, että laadullisen tutkimuksen avulla ei voida kuvata todellisuutta sellaisenaan kuin se on, vaan tutkittavien todellisuus näyttäytyy tulkinnallisten prismojen välittämänä.

Laadulliselle tutkimukselle ominaista on se, että se tapahtuu aina elämismaailmassa, ja että tutkija on osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. Tutkimuksen lähtökohtien tarkastelu on erittäin tärkeää, sillä ihminen toimii sekä tutkijana että tutkittavana. Jokainen ihminen muodostaa elämismaailmastaan kokonaiskäsityksen. Usein nämä kokonaiskäsitykset eroavat toisistaan, sillä ihmisillä on erilaisia tapoja ymmärtää maailma. Tutkimuksen avulla yritetään ymmärtää toisten ihmisten kokemuksia tai yhteisöjen toimintatapoja. (Varto 2005, 34-35.) Myös Silverman (2010, 104, 123) toteaa, että kvalitatiivisen tutkimuksen avulla pyritään selvittämään yksityiskohtaisesti ihmisten ymmärrystä erilaisista asioista ja heidän keskinäistä vuorovaikutustaan. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään, miten tutkittavat jäsentävät heidän puhettaan tutkittavasta ilmiöstä.

Kiviniemi (2010, 70-73) kuvaa laadullista tutkimusta prosessiksi, sillä tutkimuksen teko ei ole järjestelmällistä ja organisoitua toimintaa. Tutkimus on tavallaan myös tutkijalle oppimisprosessi, jossa hänen tulee jäsentää ajatuksiaan ja tutkimustaan useaan otteeseen. Tutkijaa voidaan kuvata salapoliisina, joka pyrkii seuraamaan tutkimuksellisia johtolankoja, ja joka kautta tutkittavan ilmiön arvoitus selkiytyy vähitellen.

4.1.2 Sosiaalinen konstruktivismi

Tieteellisen tutkimuksen lähtökohtana voidaan pitää tieteenfilosofisten suuntausten tuntemista. Tieteenfilosofisten suuntausten avulla tarkastellaan tiedon ja todellisuuden rakentumista tieteellisessä tutkimuksessa. Eri suuntauksissa käsitykset tiedosta ja todellisuudesta eroavat toisistaan. Tutkimuksen menetelmälliset valinnat, kuten aineistonhankinta- ja aineistonanalyysimenetelmät, ovat perusteltavissa tieteenfilosofisilla suuntauksilla. (JYU Koppa 2015.)

Varron (2004, 21-23) mukaan tieteenfilosofia koostuu tieteen perinteistä ja käytännöistä sekä näistä syntyneistä teoreettisista keskusteluista. Tieteenfilosofia asettaa tieteelliselle tutkimukselle tiettyjä yleisiä vaatimuksia. Yksi vaatimuksista koskee tutkijan tekemää kysymyksenasettelua, sillä sen taustalla tutkijalla on aina tietyt uskomukset etukäteisratkaisusta. Tutkijan on oltava perehtynyt

ratkaisujen luonteeseen ja perusteltavuuteen, jotta tutkimus olisi tieteellistä. Toinen vaatimus koskee tutkimuksen luonnetta. Tutkimuksen on oltava projektiivista. Projektiivisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimus on suunnattava kohti tulevaa. Lopputuloksen on oltava eri kuin alkulähtökohta. Tutkimustulokset eivät myöskään ikinä tuota lopullista totuutta mistään asiasta. Kolmas vaatimus koskee tutkimuksen arvovapautta, tutkimuksen lopputulokseen ei saa vaikuttaa yksittäisen ihmisen tai ryhmän pyrkimykset. Neljäs vaatimus menee osittain kolmannen kanssa samaan kategoriaan, sillä sen vaatimuksen mukaan tutkijan on pidettävä itsensä erillään tutkimuskohteesta, tutkijan on pyrittävä olemaan objektiivinen. Varto (2004, 24) huomauttaa, että edellä mainitut vaatimukset koskien objektiivisuutta ja arvovapautta ovat laadullisessa tutkimuksessa usein ongelmallisia. Näitä ongelmia tarkastellaan tässä tutkimuksessa luvussa 6.2 vielä tarkemmin muiden tutkimuseettisten pohdintojen kanssa.

Tämän tutkimuksen tieteenfilosofinen suuntaus on sosiaalinen konstruktivismi. Sosiaalinen konstruktivismi on tieteenfilosofinen suuntaus, jonka mukaan rakennamme sosiaalisen todellisuutemme sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa. Todellisuuden ymmärtäminen vaatii ymmärrystä maailmasta ja meistä itsestämme. Sosiaalisessa konstruktivismissa oleellista on kyseenalaistaa ja olla epäileväinen oletuksista, jotka ympäröivästä maailmasta on jo tehty. (Burr 1995, 3.) Maailma nähdään koostuvan useista eri selitystavoista ja kertomuksista, eikä yhtä ainoaa todellisuutta ei voida määritellä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006c.) Sijander (2018, 207) korostaa postmodernin käsityksen sosiaalisen todellisuuden diskursiivisuudesta johtavan siihen, että tutkija voi tuoda tutkimuksella esiin erilaisia diskurssin muotoja ”totuuden” sijaan.

Rissen (2009, 145) mukaan Bergeriä ja Luckmannia (1966) pidetään ensimmäisinä sosiaalisen konstruktivismia koskevan teoksen kirjoittajina ’the social construction of reality’. Berger ja Luckmann (1994, 13) keskittyvät teoksessaan kuvaamaan teoreettista tiedonsosiologista tutkimusta, joka perehtyy todellisuuden sosiaaliseen rakentumiseen. Heidän mukaansa jokapäiväinen elämämme näyttäytyy ihmisten tulkitsemana todellisuutena ja subjektiivisesti merkityksellisenä, yhtenäisenä maailmana.

Sosiaalinen todellisuus ei ole irrallinen elämästämme todellisuudesta ja luomastamme kulttuurista, vaan ihmiset rakentavat sen päivittäisten käytäntöjensä kautta. Sosiaalinen konstruktivismi painotta toimijoiden (agentit) ja järjestelmien (rakenteet) osuutta sosiaalisen todellisuuden rakentumisessa. Agentit ja rakenteet muodostavat vastavuoroisen tehtävän sosiaalisen todellisuuden rakentumisessa ja tämä näkemys eroaa hyvin paljon individualistisesta selityksestä, jonka mukaan todellisuus nähdään perustuvan ainoastaan yksilöiden toiminnalle. (Risse 2009, 145.)

Tutkijan tulee ymmärtää, että ymmärrys ei rakennu ulkopuolisesta tarkkailusta, vaan sosiaalisessa prosessissa ja vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Burr 1995). Täten

tutkimuskohteena on kieli, joka ymmärretään käyttäjästä riippuvaiseksi, seurauksia tuottavaksi, tilannesidonnaiseksi ja sosiaalisen elämän kannalta merkitykselliseksi tekijäksi. Tutkijat pitävät tutkimusta kielellisenä konstruktiona. Tutkimus voidaan nähdä rakennelmana, joka määräytyy tietyistä puitteista tietyissä olosuhteissa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006c.) Sosiaalinen konstruktivismi katsoo, että tutkittavaa todellisuutta ei pystytä kohtaamaan niin sanotusti puhtaana, vaan aina jostakin näkökulmasta merkityksellistettynä. Merkityksellistämisen tavat, eli asioiden ja ilmiöiden nimeämiset, ovat syntyneet pitkissä historiallisissa prosesseissa, ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Merkitysten rakentaminen on siten kontekstisidonnaista. (Jokinen 2016, 252.)

Tutkimuksessa on erittäin tärkeää ottaa myös huomioon ne olosuhteet, jotka vaikuttavat tutkittavien tulkintoihin. Esimerkiksi varhaiskasvatuksessa tapahtuneet rakenteelliset muutokset ja varhaiskasvatuslain uudistuminen ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat tulkintoihin. Tulkinnat ovat läsnä jokaisessa tutkimuksessa. Tutkijalla ovat omat tulkintansa tutkittavasta kohteesta. Tutkittavat henkilöt antavat omat tulkintansa koskien tutkittavaa ilmiötä. Jokainen, joka lukee tutkimuksen, antaa sille omat tulkintansa. (Raatikainen 2005, 22.)

4.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen aineisto on kerätty tammi-helmikuussa 2018 kolmessa suomalaisessa kunnassa. Aineisto koostuu viidestä focus group –ryhmähaastattelusta ja yhdestä yksittäisen henkilön haastattelusta. Koko aineisto oli tarkoitus kerätä focus group –ryhmähaastattelujen avulla, mutta yhdessä kunnassa henkilöstön haastatteluun saapui vain yksi osallistuja. Ryhmähaastatteluiden kesto rajattiin kahteen tuntiin ja rakenteeltaan haastattelu oli puolistrukturoitu teemahaastattelu. Kolme haastattelua toteutettiin henkilöstön edustajille. Haastattelukutsu oli lähetetty koko henkilöstölle, mutta kutsuun vastanneista ja haastatteluun osallistuneista kaikki olivat ammatiltaan lastentarhanopettajia. Kolmessa ryhmässä haastateltavat olivat päiväkodin johtajia. Ryhmähaastattelujen osallistujamäärä vaihteli yhden ja seitsemän henkilön välillä. Johtajien ryhmähaastatteluissa osallistujamäärä oli kaksi, neljä ja seitsemän henkilöä. Henkilöstön edustajia oli haastatteluissa mukana yksi, kuusi ja seitsemän henkilöä. Haastattelut nauhoitettiin ja videoitiin.

Kaikki haastattelut litteroitiin kevään 2018 aikana. Haastattelut olivat kestoltaan 34 minuutista kahteen tuntiin ja 26 minuuttiin. Johtajien haastattelut kestivät yhteensä neljä tuntia ja 38 minuuttia ja henkilöstön haastattelut kestivät yhteensä kolme tuntia ja 38 minuuttia. Litteroituna haastatteluaineistoa tuli yhteensä 170 sivua. Litteroitujen haastatteluiden pituus vaihteli 10 sivusta 55 sivuun.

Seuraavissa luvuissa tarkastellaan tutkimuksessa käytettyjä tutkimusmenetelmiä. Luvussa 4.2.1 kuvataan tässä tutkimuksessa käytettyä aineistonkeruutapaa, focus group –ryhmähaastattelua. Luvussa 4.2.2 tarkastellaan aineiston analysointitapaa, aineistolähtöistä sisällönanalyysiä sekä hiukan myös diskurssintutkimusta, sillä analyysissä on löydettävissä piirteitä myös siitä.

4.2.1 Focus group –ryhmähaastattelu

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista keskittyä suhteellisen pieneen määrään tapauksia ja niiden analysointi pyritään tekemään mahdollisimman syvällisesti (Eskola & Suoranta 1998, 18). Yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat laadullisessa tutkimuksessa haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuvaa tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2006, 73).

Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2006a) viittaavat tekstissään Hirsjärven ja Hurmeeseen (2001), joiden mukaan tiedonkeruutavoista haastattelu on kaikista yleisimmin käytetty menetelmä. Haastattelun tarkoituksena on kerätä tietoa tutkittavilta tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelussa tutkittava ja tutkija keskustelevat tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelun tarkoituksena on saada kerättyä tutkimusaineisto, jota sitten myöhemmässä vaiheessa analysoidaan ja tulkitaan, jotta saadaan selvitettyä tutkimustehtävä. Näin ollen haastattelu eroaa niin sanotusti normaalista arkisesta keskustelusta.

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä on käytetty focus group –ryhmähaastattelua joka oli muodoltaan puolistrukturoitu haastattelu, eli teemahaastattelu. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 203-204) mukaan puolistrukturoidulle haastattelulle tyypillistä on käyttää apuna aiheeseen liittyviä teemoja ja apukysymyksiä. Tässä tutkimuksessa käytettiin tutkimusaiheeseen liittyviä teemoja, mutta kysymykset olivat luonteeltaan avoimia ja keskustelua herättäviä (ks. liite 1). Kiinnostus ryhmähaastatteluissa saattaa kohdistua joko yksittäisen henkilön vastauksiin tai sitten kollektiiviseen, yhdessä tuotettuun puheeseen ja merkityksenantoihin. (Saaranen-Kauppinen 2006b.) Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohde oli jälkimmäinen. Tavoitteena oli selvittää minkälaisen näkemyksen ja millaisen keskustelun kautta haastateltavat muodostavat kuvan osaamisen johtamisesta. Ryhmähaastattelujen avulla haastateltavat konstruoivat yhdessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa osaamisen johtamista ja siihen liittyviä ilmiöitä.

Stewart, Shamdasani ja Rook (2007, 37) lainaavat tekstissään Goldmania (1962), joka on määritellyt focus group –ryhmän olevan joukko ihmisiä, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja heillä on yhteinen kiinnostuksen kohde. Termi focus viittaa puolestaan siihen, että haastattelussa keskitytään pieneen määrään tiettyjä ongelmia. Ryhmähaastatteluiden kesto on yleensä rajattu puolestatoista tunnista kahteen ja puoleen tuntiin. Ryhmähaastattelut voidaan äänittämisen lisäksi

myös videoita. Yleistä on myös se, että haastattelija ei ohjaa ryhmän keskustelua, vaan kysyy melko avoimia kysymyksiä ja antaa ryhmäläisten keskustella vapaasti aiheesta. (Stewart ym. 2007, 37-38.)

Toisinaan parhaiten tietoa ihmisistä ja heidän elämästään saa kysymällä suoraan asiasta heiltä itseltään, eli haastatteleamalla. Koko haastattelun idea perustuu tähän käsitykseen. Mutta kuten kaikissa aineistonkeruumenetelmissä, myös haastattelussa on omat ongelmansa. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006b) huomauttavat, että yksilö- ja ryhmähaastatteluilla saadaan kerättyä erilaista tietoa ja aineistoa. Tutkijan on punnittava molemmat vaihtoehdot ja pohdittava, kummalla menetelmällä saadaan juuri omaan tutkimukseen tarkoitettua tietoa. Joskus voidaan käyttää molempia tapoja toteuttaa haastattelu, jotta saadaan monipuolisempi aineisto. Molemmissa haastattelutavoissa on omat heikkoutensa ja vahvuutensa. Haastattelun ongelmallisuus saattaa tulla ilmi esimerkiksi siinä, että sen käyttöä ei perustella riittävästi, vaan tutkija valitsee aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun edes perehtymättä muihin mahdollisiin metodeihin, joilla tutkimusaiheesta voitaisiin saada relevantimpaa tietoa. Haastattelussa on myös vaarana, että se jää pinnalliseksi jutusteluksi, eikä tutkimukselle tarkoituksenomaista tietoa saada kerättyä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a.) Ryhmähaastatteluissa ongelmaksi saattaa muodostua liian iso ryhmä ja sen aiheuttamat paineet ja tätä kautta vaikeneminen haastattelutilanteessa (Stewart ym. 2007, 39). Nämä ongelmat on pyritty ottamaan huomioon kerättyä tutkimuksen aineistoa. Tutkimusryhmä päätti ottaa aineistonkeruumenetelmäksi ryhmähaastattelun, josta käytetään myös nimeä focus group –ryhmähaastattelu, sillä katsottiin, että sen avulla saadaan kerättyä monipuolinen aineisto varhaiskasvatuksessa työskenteleviltä henkilöiltä. Pietilä (2017, 128) toteaa, että ryhmäkeskustelun vahvuutena voidaan pitää osallistujien välillä vallitsevaa vuorovaikutusta ja sen kautta yhteisen tiedon muodostamisen ja tuottamisen prosessia.

Huotari (2009, 111-112) lainaa tekstissään Kruegeriä ja Caseyta (2000) joiden mukaan focus group –menetelmän avulla voidaan selvittää, miten tutkittavaa ilmiötä jäsennetään arkipäiväisen puheen ja keskustelujen kautta. Sen avulla voidaan pyrkiä ymmärtämään paremmin, mitä ihmiset ajattelevat tietystä aiheesta. Ryhmän avulla on mahdollista saada enemmän tietoa, kuin yksittäisten haastattelujen kautta. Focus group –ryhmä koostuu ihmisistä, joita yhdistää tietyt ominaispiirteet. Ominaispiirteet määräytyvät tutkimuksen tarkoituksen perusteella. Ryhmään valitaankin usein sellaisia henkilöitä, joita yhdistää tietyt taidot tai yhtenäinen osaaminen jostakin asiasta. Tutkijan on kuitenkin muistettava ottaa huomioon tutkittavien erot vallan ja aseman suhteen, jotta keskustelu ei hiljennä ketään. Julkisissa organisaatioissa focus group -ryhmien koon olisi hyvä olla kuudesta kahdeksaan ihmisestä. Tutkimusryhmä valitsi ryhmähaastatteluihin varhaiskasvatuksessa työskenteleviä ihmisiä. Haastateltavat jaettiin päiväkodin johtajiin ja henkilöstön ryhmiin, jotta

kaikki olivat asemansa puolesta samalla viivalla. Henkilöstöryhmän yhteisöllisyyttä vahvisti vielä se, että kaikki haastatteluun osallistuneet toimivat lastentarhanopettajan ammatissa.

On tärkeää ymmärtää se sosiaalinen konteksti, jossa ryhmähaastattelut tehdään, sillä poiketen esimerkiksi yksilöhaastatteluista, focus group –haastatteluissa ryhmä on keskeinen tekijä, joka vaikuttaa vuorovaikutukseen ja tätä kautta keskusteluun ja tuloksiin (Stewart ym. 2007, 19). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan keskitytä ryhmän käyttäytymiseen, vaan tarkastelukohteena on ryhmän tuottamat näkemykset osaamisen johtamisesta. Focus group –haastatteluiden avulla saadaan rikasta aineistoa haastateltavien omasta kontekstista (Stewart ym. 2007, 39), joka on myös yksi perustelu sille, miksi tässä tutkimuksessa on käytetty aineistonkeruumenetelmänä focus group –ryhmähaastattelua

4.2.2 Aineiston analyysi

Analyysin tarkoituksena on luoda selkeä kuva tutkittavasta ilmiöstä järjestämällä se tiiviiseen muotoon, jotta luotettavien johtopäätösten tekeminen tutkittavasta ilmiöstä mahdollistuu (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110). Yleisesti analysointivaiheessa on tärkeää, että tutkija perustelee valintansa ja tekemänsä ratkaisut huolellisesti. Tämä edesauttaa sitä, että tutkimuksesta tulee perusteltu, uskottava ja luotettava. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 168.)

Krippendoff (1980, 21) määrittelee sisällönanalyysin olevan tutkimusmenetelmä, jonka avulla voidaan tehdä aineistosta toistettavia ja perusteltuja päätelmiä. Sisällönanalyysin avulla saadaan täytettyä kaikelle tutkimukselle olennainen lähtökohta havaintojen luotettavuudesta, jolla tarkoitetaan sitä, että samasta aineistosta saadaan samaa menetelmää käyttäen samankaltaiset johtopäätökset. Tätä voidaan kutsua myös tulosten toistettavuudeksi. Tieteellisen tutkimuksen on tuotettava kelvollisia tuloksia. Tutkimustehtävien on oltava linjassa tuloksien kanssa.

Tässä tutkimuksessa aineisto analysoitiin käyttämällä laadulliselle, eli kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillistä analysointitapaa, sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi toimii yksittäisenä analyysimetodina, mutta sitä voidaan pitää myös löyhänä teoreettisena kehyksenä. Sisällönanalyysin avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. Tulee kuitenkin ottaa huomioon, että sisällönanalyysi eroaa sisällön erittelystä, sillä sisällön erittely keskittyy kuvaamaan dokumentoitua analyysia kvantitatiivisesti, kun taas sisällönanalyysilla pyritään kuvaamaan dokumenttien sisältöä sanallisesti. Laadullista sisällönanalyysia voidaan tehdä joko aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi 2002 93, 107, 110).

Tässä tutkimuksessa analysointitapa sisälsi myös diskurssianalyysille tyypillisiä piirteitä. Diskurssintutkimus keskittyy siihen, miten ihmiset rakentavat merkityksiä sosiaalisesti ja

kielellisesti toimimalla arjessa (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 140). Myös Krippendorffin (2013, 28) määrittelyssä sisällönanalyysissa on otettava huomioon, että analysoitavilla teksteillä ei ole vain yksittäisiä merkityksiä, jotka voidaan löytää tai identifioida, sillä tekstejä voidaan analysoida monella eri tavalla, esimerkiksi laskemalla yksittäisiä sanoja, analysoimalla metaforia tai tulkitsemalla tekstejä sosiologisesta tai poliittisesta näkökulmasta käsin. Moninaisten eri näkökulmien johdosta tähän tutkimukseen valittu sisällönanalyysi sisältää myös diskurssintutkimuksen piirteitä.

Diskurssintutkimuksessa tutkimuskohteeksi valitaan ne kielelliset prosessit ja niiden tulokset, joiden kautta rakennamme sosiaalista todellisuutta ja kanssakäymistämme. Tutkija kuvaa sosiaalista todellisuutta tutkimustulostensa kautta ja samaan aikaan myös itse rakentaa sitä. (Jokinen 2016, 253.) Diskurssintutkimuksessa ollaan kiinnostuneita kulttuurisesti rakentuneista merkityksistä eli yhdessä rakennetusta sosiaalisesta todellisuudesta. Kulttuuriset merkitykset ymmärretään ihmisten välisinä kanssakäymisinä. Merkitykset rakentuvat ja muuttuvat ihmisten keskinäisessä toiminnassa, kuten keskusteluissa ja kirjoituksissa. Diskurssintutkimuksen voidaan katsoa pitävän sisällään merkitykset, kommunikatiivisuuden sekä kulttuurisuuden. Näitä kolmea tekijää yhdistää yhteinen mielenkiinnon kohde, kielenkäyttö toimintana. (Jokinen & Juhila 2016, 267-268.) Myös sisällönanalyysissa analysoitavilla teksteillä on merkityksiä suhteessa tiettyyn kontekstiin, diskursseihin tai tarkoituksiin. Jokainen sisällönanalyysi sisältää tietyn kontekstin, jossa tekstejä tarkastellaan. (Krippendorff 2013, 29-30.)

Tuomi ja Sarajarvi (2002, 94) määrittelevät neljä olennaista kohtaa sisällönanalyysin etenemiselle, jotka ovat 1) päättää aineiston kiinnostavat kohteet, 2.a) käy aineisto läpi ja merkitse kiinnostuksen kohteena olevat asiat, 2.b) jätä kaikki muu ylimääräinen aineisto pois, 2.c) kerää merkityt asiat yhteen ja erottele ne muusta aineistosta, 3) luokittele, teemoita, tyypittele yms. aineisto ja lopuksi 4) kirjoita yhteenveto. Tuomen ja Sarajarven (2002, 94) mukaan ensimmäinen kohta saattaa olla haastava varsinkin aloittelevalle tutkijalle. Koko aineisto saattaa vaikuttaa mielenkiintoiselta, mutta tutkijan on kyettävä rajaamaan tutkittava ilmiö tarkasti. Tästä tarkkaan rajatusta ilmiöstä ja kiinnostuksen kohteesta tulee kertoa kaikki mahdollinen ja sen on oltava linjassa tutkimuksen tarkoituksen, tutkimusongelman ja tutkimustehtävän kanssa. Sisällönanalyysin toista kohtaa Tuomi ja Sarajarvi (2002, 95) nimittävät aineiston litteroinniksi tai koodaamiseksi. Koodaamisella on tärkeä tehtävä, sillä sen avulla tutkija voi etsiä ja tarkastaa tutkimuksen eri kohtia ja jäsentää sitä, mitä aineistossa käsitellään. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteeksi nousi pedagogisen osaamisen johtamisen rakentuminen päiväkodin johtajien ja henkilöstön puheissa. Koko aineisto luettiin läpi useaan otteeseen ja pedagogista osaamisen johtamista kuvaavat katkelmat alleviivattiin aineistosta. Kaikkea haastatteluaineistoa ei ole käytetty tähän tutkimukseen.

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 95) kertovat kolmannen kohdan olevan määritelty usein tutkimuksen varsinaiseksi analyysiksi tekniikkana. Tämän kohdan toteutuminen ei kuitenkaan ole mahdollista ilman kahden edellä mainitun toteutumista, eikä se ole mielekäs ilman raportoitua yhteenvetoa. Tässä tutkimuksessa analysointi tapahtui teemoittelun avulla. Teemoittelussa aineistosta etsitään samankaltaisia luokkia ja tarkastellaan, mitä kustakin teemasta on sanottu. Koska tämän tutkimuksen tieteenfilosofinen suuntaus on sosiaalinen konstruktivismi, tässä kohtaa analyysia esiintyi diskurssintutkimukselle tyypillisiä piirteitä. Teemojen taustalta pyrittiin löytämään tutkimushenkilöiden antamia merkityksiä kuvatululle ilmiölle. Aineiston analyysi diskurssintutkimuksessa on pitkä prosessi, joka koostuu aineiston pilkkomisesta, purkamisesta, kokoamisesta sekä eheyttämisestä. Analyysissa hyödynnetään valittuja teoreettisia näkökulmia ja tarkoituksena on saada vastattua esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Diskurssintutkimuksessa aineisto pyritään analysoimaan siten, että selvitetään, miten aineistosta nousevien merkitysten suhde rakentuu kontekstiin ja sosiaaliseen toimintaan. Tutkimuksen kannalta on myös mielenkiintoista selvittää, että millaisia merkityksiä rakentuu, miksi ja minkälaisilla seurauksilla sekä miten sosiaalinen toiminta organisoii merkitysten rakentamista ja toisinpäin. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 166.)

Tuomi ja Sarajärvi (2006, 110–112) ovat myös määritelleet kolme keskeisintä työskentelyvaihetta aineistolähtöiselle sisällönanalyysille. Näitä ovat 1. aineiston redusointi, 2. klusterointi ja 3. abstrahointi. Pelkistämisen avulla analysoitava informaatio, eli auki kirjoitettu haastattelu tiivistetään ja pelkistetään siten, että kaikki tutkimukselle epäolennainen karsitaan pois. Pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä ja tarkoituksena on koodata kaikki tutkimustehtävälle olennaiset ilmiöt. Ennen analysointia tulee määrittää analyysiyksikkö, joka määräytyy tutkimustehtävän ja aineiston laadun kautta. Analyysiyksiköitä voivat olla yksittäiset sanat, kokonaiset lauseet tai useista lauseista muodostuvat ajatuskokonaisuudet.

Redusoinnin jälkeen siirrytään klusterointiin, eli ryhmittelyyn, jonka tarkoituksena on käydä läpi aineistosta koodatut analyysiyksiköt. Sen jälkeen tarkoituksena on etsiä aineistosta käsitteitä, jotka ovat joko samankaltaisia keskenään ja/tai eroavat toisistaan. Klusteroinnin avulla on tarkoitus etsiä samankaltaisia analyysiyksikköjä ja yhdistää ne klustereiksi eli ryhmiksi, joilla yhteinen niitä kuvaava luokitus. Ryhmittelyn ja luokittelun jälkeen luokan sisältö nimetään sitä kuvaavalla käsitteellä. Klusteroinnissa muodostetaan tutkimuksen alaluokat. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 112–113.)

Klusteroinnin jälkeinen ja samalla analyysin viimeinen vaihe on abstrahointi. Abstrahointi alkaa osittain jo klusteroinnissa, sillä luokkien yhdistelyä jatketaan ja muodostaen uusia yläluokkia. Abstrahoinnin tarkoituksena on tiivistää aineiston kannalta oleellinen tieto. Sitä jatketaan niin kauan,

kunnes aineistosta nousevat sisällölliset teemat tiivistyvät. Yleiskäsitteiden avulla tutkija muodostaa kuvauksen tutkimuskohteestaan. Koko analyysin ajan on oleellista verrata teoriaa ja johtopäätöksiä toisiinsa, sillä tarkoituksena on liittää empiirinen aineisto teoreettisiin käsityksiin. Tuloksissa on tarkoitus esittää empiirisestä aineistosta muodostettu malli sekä käsitteet tai kategoriat ja niiden sisällöt, jotka malli pitää sisällään. Tutkijan tehdessä johtopäätöksiä, hän pyrkii ymmärtämään, mitä asiat merkitsevät tutkittaville. Tutkijan tavoitteena on koko analyysin ajan pyrkiä ymmärtämään tutkittaviaan heidän näkökulmastaan. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 114–115.)

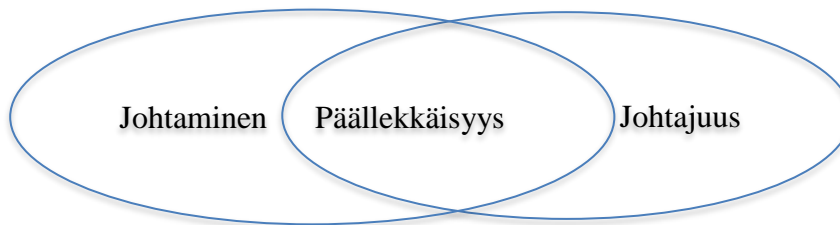
Tämän tutkimuksen sisällönanalyysi toteutettiin seuraavasti. Aineiston redusoinnin eli pelkistämisen vaiheessa haastattelut luettiin moneen kertaan tarkasti läpi. Litteroiduista haastatteluista karsittiin kaikki tutkimukselle epäolennainen pois ja keskityttiin etsimään analyysiyksiköitä, jotka tässä aineistossa määriteltiin olevan osaamisen johtamiseen liittyviä ilmiöitä sekä johtajan rooliin ja tehtäviin liittyviä ilmiöitä tarkasteltaessa osaamisen johtamista. Jokainen analyysiyksikkö, eli sana, sanapari tai lause kirjoitettiin erikseen post it -lapulle koodaten ne siten, oliko kyseessä johtajan vai henkilöstön haastattelu, mikä kaupunki on kyseessä ja kuka haastateltavista oli äänessä. Esimerkiksi Johtaja 1.3 kertoo, että kyseessä on johtajien haastattelu, kaupunki yksi ja kolmas henkilö, joka oli ryhmähaastattelussa mukana. Analyysiyksiköitä olivat esimerkiksi *ammattitaito ryhmissä, henkilöstön osaaminen, paljon erilaista osaamista työyhteisössä*. Seuraavaksi analyysiyksiköt yhdistettiin ja ryhmiteltiin alaluokkiin. Edellä mainitut analyysiyksiköt luokiteltiin alaluokaksi *pätevyys*. Pätevyys alaluokan lisäksi luokiteltiin esimerkiksi koulutus ja kehittäminen ja näiden yhteiseksi kategoriaksi määriteltiin varhaiskasvatustyön substanssi. Varhaiskasvatustyön substanssin nähtiin kuuluvan johtaminen ja johtajuus näkökulmien alle.

Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 157-158) huomauttavat, että diskurssintutkimuksessa tai ylipäätään kvalitatiivisessa tutkimusperinteissä ei koskaan pyritä tyhjentävään analyysiin tai ilmiön lopulliseen selitykseen, sillä se ei ole edes mahdollista. Tutkimuksen aineisto on aina rajallinen ja vain yksittäinen, hetkellinen kuvaus ”totuudesta”. Rajallisuuden avulla tutkimukselle pystytään asettamaan rajat ja luomaan konteksti juuri sille kyseiselle tutkimukselle. Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto on kerätty focus group –ryhmähaastatteluilla. Kontekstina toimi varhaiskasvatuksen instituutio. Analyysin avulla pyrittiin tarkastelemaan varhaiskasvatuksen osaamisen johtamista sekä päiväkodin johtajien, että henkilöstön puheissa. Tutkimuksen rajallisuus auttoi hahmottamaan relevantit tutkimuskysymykset, joihin pyrittiin etsimään vastaukset analyysin kautta.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella, miten osaamisen johtaminen rakentuu päiväkodin johtajien ja henkilöstön puheessa varhaiskasvatuksen kontekstissa. Lisäksi haluttiin selvittää miten päiväkodin johtajan rooli ja tehtävät rakentuvat sekä johtajien, että henkilöstön puheessa. Seuraavissa alaluvuissa perehdytään tämän tutkimuksen kannalta oleellisiin tutkimustuloksiin.

Tutkimuksen tuloksia tarkastellaan tutkimuskysymyksissä esitettyjen johtaminen, johtajuus ja päällekkäisyys –näkökulmien kautta. Kolmesta edellä mainitusta näkökulmasta rakennettiin haastateltavien puheen perusteella kolme kategoriaa, jotka ovat päiväkodin hallinnollinen konteksti, varhaiskasvatustyön substanssi ja päiväkodin toimintakulttuuri. Aineistosta tehdyt luokittelut asettuivat osittain molempien johtaminen ja johtajuus –näkökulmien alle, minkä johdosta muodostettiin myös päällekkäisyyden (*overlapping*) näkökulma (kuvio 4).



KUVIO 4. Tutkimustulosten lomittaisuus.

5.1 Päiväkodin hallinnollinen konteksti

Osaamisen johtaminen varhaiskasvatuksessa pitää sisällään johtamisen näkökulman, joka rakentui haastateltavien puheessa päiväkodin hallinnollisesta kontekstista. Hallinnollinen konteksti on määritelty kuuluvan johtamisen näkökulman alle, sillä haastateltavat kuvasivat sen pitävän sisällään johtamisen hallinnollisia osa-alueita. Hallinnollisuus tai asioiden johtaminen koostuu tässä tutkimuksessa rakenteiden ja resurssien turvaamisesta sekä tiedonjakamisesta. Myös Karila ja Nummenmaa (2001, 33) ovat määritelleet, että varhaiskasvatuksessa kontekstiosaaminen on yksi ydinosaamisen luokka. Kontekstiin liittyvä osaaminen pitää sisällään toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvää osaamista.

Tässä tutkimuksessa haastateltavat pitivät tärkeänä, että rakenteet ja resurssit ovat kunnossa, jotta henkilöstö pystyy keskittymään perustyöhönsä, eli laadukkaaseen varhaiskasvatukseen. Johtajan vastuulla on varmistaa, että kaikki vaadittavat rakenteet ja resurssit ovat riittäviä ja edesauttavat henkilöstön työskentelyä organisaatiossa. Hallinnolliseen kontekstiin liittyvää johtamista pidettiin päivittäisjohtamisena, jossa johtaja ei ollut niin paljon tekemisissä henkilöstön kanssa. Johtajan oli hoidettava hallinnollisia tehtäviä, jotka pitivät sisällään esimerkiksi rakenteiden ja resurssien turvaamisen.

”Johtaja on niinku semmonen mahdollistaja, että täytyy olla niinku ne rakenteet ja resurssit kunnossa ja meidän ei ite, ku me ollaan hallinnollisia johtajia niinkun sitä työtä varsinaisesti tehdä, mutta että luodaan semmoset olosuhteet, että niitten koulutettujen ihmisten on hyvä tehdä sitä laadukasta työtä.” Johtaja 3.1

”Mä ite aattelen tän, että johtajuus on niinku et se kunnioitus siihen että johtajan tehtävä on niinku taata se mahdollisuus tehdä sitä työtä hyvin.” Henkilöstö 1.2

Rakenteilla haastateltavat viittasivat johtajan työhön ja organisointiin. Johtaja on viime kädessä se, joka pitää langat käsissään koko talon toiminnasta. Johtajan vastuulla on myös rakentaa yhteiset linjaukset toiminnalle ja olla perillä siitä, mitä ryhmissä tapahtuu, vaikkei itse pysty olemaan läsnä. Arjen toimivuus taataan rakenteiden avulla.

”Se (johtaja) joka antaa rakenteita ja vaihtoehtoja ja luo niitä raameja sille työlle, hakee ratkaisuja.” Henkilöstö 1.3

”Ja mää mietin jotenkin sitä, että kun ne kokonaisuudet o aika isoja meillä kaikilla niin, ni jotenki se, että luodaan niitä rakenteita, että me tiedetään mitä siellä tapahtuu siellä ryhmissä...” Johtaja 2.4

Johtajan on varmistettava, että tuntee oman organisaationsa rakenteet ja siihen vaikuttavat tekijät, jotka määritellään esimerkiksi valtakunnallisella tasolla. Rakenteiden luomiseen vaikuttavat esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelma, opetussuunnitelma sekä laki. Johtajan tehtävänä on valvoa, että organisaatiossa toimitaan rakenteiden mukaisesti ja samalla johtajan on myös itse toimittava niiden mukaisesti. Johtajan vastuulla on luoda organisaatioon yhteiset toimintatavat ja pelisäännöt. Rakenteiden avulla luodaan raamit koko organisaation toiminnalle.

”Pitää olla aika selvillä se et minne ollaan menossa. Et pitää olla niinku, missä muodossa se nyt sitten tehdäänkään selväks, että että onko se joku toimintasuunnitelma. Tai varhaiskasvatussuunnitelma tietysti kaupungin tasolla, mikä ohjaa meidän työtä tai muut dokumentit.” Johtaja 1.4

”Ton uuden vasun myötä, mikä on mun mielestä tosi hyvä juttu, varmaan kaikkien mielestä tosi hyvä juttu että on tää uus vasu.. Se on must positiivista et et meillä on

semmoset yhtenäiset linjaukset ja se liittyy just niinku johtajan työnkuvaan, se liittyy siihen miten asiat tehdään ja et ne tehdään samalla tavalla eri yksiköissä. Niin se on musta tosi tärkeä et siitä just toi vasu on hyvä esimerkki et se vie sitä konkreettisesti siihen suuntaan.” Henkilöstö 1.7

Resursseilla haastateltavat tarkoittavat sitä, että arjen työssä on hyvät mahdollisuudet ja riittävät puitteet tehdä työtä hyvin. Resursseilla viitattiin siihen, että ryhmissä on tarpeeksi henkilöstöä paikalla. Henkilöstömitoituksella tai suhdeluvulla tarkoitetaan henkilöstön määrää lapsia kohden. Alle 3-vuotiailla suhdeluku on yksi aikuinen ja neljä lasta. Yli 3-vuotiaiden ryhmässä yhtä aikuista kohden saa olla enintään kahdeksan lasta. (Varhaiskasvatuslaki 2018/540.) Resursseilla haastateltavat tarkoittivat myös ihan käytännön asioita, esimerkiksi sitä, että henkilöstöllä on tarvittavat välineet työskennellä, lapsilla leluja ja ryhmissä tarvittavat kalusteet kunnossa. Varhaiskasvatuslaissa (2018/540 § 34) määritellään, että ryhmien koot ja yleiset tilat tulee järjestää siten, että tavoitteet, jotka on asetettu varhaiskasvatukselle, voidaan saavuttaa.

”Mun mielestä aika oleellista et me voidaan keskittyä siihen arkeen et ei tarvii miettiä et ollaanko täällä yksin, tuleeko kaveri, pärjääkö ryhmä, saadaanko hommat tehty. Vaan sen tietää siitä et tulee joku kaveri ja kaikilla on hyvä olla, lapsilla on hyvä olo ja aikuisilla on hyvä olo, ku ei oo niinku sellasta riittämättömyyttä siinä kohtaa.” Henkilöstö 3.1

”Johtajan tehtävänä on huolehtii et kaikki jotka on töissä niin he pystyy toteuttaan sitä tehtävää et on riittävät palikat siihen. On ne sitte nyt niinku kalusteet tai välineet oppimisympäristöön, mikä tahansa, työvuorojärjestelyt, mitkä vaan... Täytyy olla työaika-asiat kunnossa, vuosilomasuunnittelut kunnossa, semmonen, että ne reunaehdot toimii, jos tulee semmonen tunne, että nyt tääl on eteiset huonossa kunnossa, tarvitaan joku uus juttu, mikä tahansa, ni sit hommataan semmonen” Johtaja 1.1

”Juuri sitä resurssointityötä ja järjestelyä ja niitten lapsryhmien koostumusten miettimistä ja henkilöstön sijoittumista ja ja ja et mitenkä se saadaan niinku rullaamaan ja toimimaan hyvin niinku se palvelu.” Johtaja 3.1

Johtajan vastuulla on budjetoida ja suunnitella toiminta niin, että ryhmissä on tarpeeksi henkilökuntaa ja koko organisaatiossa on hyvät puitteet tehdä laadukasta työtä. Resurssien avulla taataan myös henkilöstön hyvinvointi ja motivaatio tehdä työtä. Kun resurssit ovat kunnossa, lastentarhanopettajat ja muu henkilöstö pääsevät keskittymään tärkeimpään tehtäväänsä, laadukkaaseen varhaiskasvatukseen.

Tiedonjaon tärkeyttä korostettiin paljon. Sekä henkilöstö että johtajat painottivat tiedottamisen, tiedon jakamisen sekä tiedonkulun olevan tärkeä osa organisaation toimintaa. Säännölliset palaverit viikoittain, henkilökunta- ja tiimipalaverit ja niissä selkeä työnjako sekä

erilaiset pedagogisesti painottuneet kokoukset olivat olennaisia tiedon jakamisen väyliä. Johtaja osallistui tarvittaessa mukaan tiimipalavereihin. Tärkeää oli myös se, että agenda pysyi koossa palaverien aikana. Johtajan vastuulla oli rakentaa palaverit sisällöllisesti siten, että niissä ei keskusteltu turhia asioita ja aikaa piti jättää myös pedagogiselle keskustelulle. Palaverien rakenne oli oltava myös sellainen, että vaikka johtaja ei itse pääsisi mukaan, niin rakenne pysyisi koossa.

”Palaveeraaminen ja et ne pietää säännöllisesti, ni se on musta hirveen tärkeä asia, koska se johtajana ite ainakin saan niistä ihan hirveesti sitte sitä, ja sitte taas sit et se jakaantuu se tieto... Koen että must on ihan kiva olla sillä tavalla niissä viikkopalavereissa mukana, et siel on kaike, on lastehoitajiam erityisavustajia, aina kuka niinku paikalle, kynnelle kykenee.” Johtaja 2.2

”Ja sitte palaverirakenteet, meillä on ainaki siitä semmonen niinku palaute tullu et se toimii [hyvin]

[ja] niistä tehdään muistiota sellasista palavereista minkä tiedon kuuluu sit kulkee kaikille.” Johtajat 3.1&3.2

Johtajan tehtävänä oli varmistaa, että tiedonkulku oli organisaatiossa riittävää. Tiedonkulkua tapahtui esimerkiksi palaverimuistioiden jakamisen sekä henkilökunnan tiedottamisen kautta. Tiedonkuluun katsottiin kuuluvan myös aluejohtajilta ja päättäviltä tahoilta kulkeva tieto johtajille ja johtajilta kulkeva tieto henkilöstölle sekä henkilöstöltä kulkeva tieto johtajille. Henkilöstö kaipasi avointa tiedonkulkua enemmän. Heistä on tärkeää olla saada tietoonsa niitä tekijöitä, jotka johtaja on saanut ylemmiltä tahoilta, ja jotka vaikuttavat jokapäiväiseen työskentelyyn. Tiedonkulku oli myös sen takia tärkeää, sillä johtajat eivät välttämättä kerenneet olla läsnä arjessa ja ryhmissä, joten hyvä tiedonkulku molemmin puolin takasi sen, että johtaja oli tietoinen mitä ryhmissä ja henkilöstön arjessa tapahtuu.

Tässä tutkimuksessa päiväkodin hallinnollinen konteksti –kategoria pitää sisällään rakenteet, resurssit ja tiedonjaon. Hallinnollinen konteksti kuuluu johtamisen alle, sillä se pitää sisällään hallinnollista johtamista ja haastatteluissa puhuttiin johtamiseen liittyvistä tekijöistä. Johtajan tehtävänä on tasapainotella erilaisten hallinnollisten tehtävien ja arjen johtamisen välissä.

”Langat pysyy oikeesti kädessä tai on sillain vähän arjen yläpuolella, vaikka ymmärtää sen arjen täydelleen.” Johtaja 1.1

5.2 Päiväkodin toimintakulttuuri

Päiväkodin toimintakulttuuri nähtiin haastateltavien puheessa koostuvan vuorovaikutuksesta, ilmapiiristä ja jaetusta johtajuudesta. Tässä tutkimuksessa päiväkodin toimintakulttuuriin katsottiin kuuluvan useita tekijöitä, jotka vaikuttavat kulttuuriin ja joiden kautta kulttuuri muodostuu

organisaatiossa. Päiväkodin toimintakulttuuri sijoitettiin kokonaan johtajuus -näkökulman alle, sillä haastatteluissa näistä tekijöistä puhuttiin johtajuutena.

Vuorovaikutuksen katsottiin kuuluvan puhe johtajien läsnäolosta ja heidän antamastaan palautteesta. Johtajien antama palaute oli määritelty pääasiassa positiivisen ja rakentavan palautteenannon kautta. Haastateltavat kuvasivat, että johtaja tuki henkilöstöä myös vierailemalla ryhmissä, havainnoimalla heidän toimintaansa siellä ja antamalla palautetta ryhmän toiminnasta. Palautteen antamista ja saamista pidettiin tärkeänä vuorovaikutukseen liittyvänä tekijänä. Palautteenannon kautta johtaja pystyi kannustamaan sekä kehittämään henkilöstön osaamista sekä osoittamaan kiinnostustaan henkilöstön työhön. Palautteen saamisen kautta johtaja taas pystyi pohtimaan omia ja organisaation tapoja toimia ja sitä kautta kehittää niitä edelleen. Palaute on yksi keskeisimpiä vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä.

”Siis positiivinen palautehan o iha valtavan tärkeä.” Johtaja 2.5

”Käydään tiimeissä havainnoimassa, annetaan sitä palautetta.” Johtaja 3.1

”Sitte saa johtajalta niinku hyvää palautetta, jos on antaa hyvää palautetta ja rakentaa palautetta siis semmosessa arvostavassa hengessä... Koska se, et jos johtaja ei anna mitään palautetta sun työstä ikinä niin se on kans tosi, tosi nuivaa.”
Henkilöstö 1.4

Osaamisen tukeminen ja sen lisääminen lähtevät usein pienistä asioista. Esimerkiksi jos johtaja antaa hyvää palautetta henkilöstölle, niin henkilö huomaa, että tämä on oikea ja hyvä tapa toimia ja sitä kautta alkaa toimia enemmän johtajan kehumalla tavalla. Parhaimmassa tapauksessa henkilö opettaa tämän hyvän tavan toimia myös muulle henkilöstölle ja tätä kautta osaaminen lisääntyy koko organisaatiossa. Palautteenanto nähtiin tätä kautta olevan yksi osaamisen johtamiseen liittyvä tekijä.

Hyvä vuorovaikutus nähtiin koostuvan palautteen lisäksi myös johtajien läsnäolosta. Johtajan läsnäolo näyttäytyi johtajan konkreettisina vierailuina ryhmissä sekä kyselemällä ohimennen henkilöstön kuulumisia. Henkilöstölle oli erityisen tärkeää, että johtaja on aidosti kiinnostunut siitä, mitä ryhmiin kuuluu sekä on ajan tasalla, mitä arjessa tapahtuu. Johtajan läsnäolo loi turvaa henkilöstölle. Mikäli johtaja ei ollut fyysisesti tavoitettavissa, henkilöstöllä tuli kuitenkin olla tiedossa, miten ja milloin johtaja on tavoitettavissa. Johtajan oli oltava persoonana ja käytökseltään lähestyttävä, jotta avoin vuorovaikutus oli mahdollista organisaatiossa.

”Tykkään pitää johtajan ajan tasalla, koska sit hän pystyy oleen meidän tuki ja turva, kun hän tietää missä mennää.” Henkilöstö 3.1

”Antaa henkilökunnalle semmosen kuva että on niinku kiinnostunut ja pitää sitä ehkä ykkös asiana, että mitä siellä perus työssä tapahtuu ja mitä siellä tehdää...”

Niinku läsnäoleva johtamine. Johtaja ei välttämättä tarkota sitä, että se on siinä vierellä kulkemassa (selvittää kurkkua) vaan se että tota niin, se miten se on lähestyttävä” Johtajat 2.2&2.5

Ilmapiirin katsottiin pitävän sisällään positiivisen ilmapiirin luomisen, ilmapiirijohtamisen ja johtajan esimerkillisesti toimimisen. Esimerkillisesti toimiminen tarkoittaa sitä, että johtaja näyttää esimerkkiä, kuinka toimia ja toiminnallaan osoittaa hyväksynnän ja kunnioituksen ilmapiirin luomista. Haastatteluissa tuotiin esiin myös johtajan inhimillisyyttä. Johtaja ei ole kaikkietävä, vaan hän tekee myös virheitä. Olennaista oli kuitenkin se, että mikäli johtaja ei tiedä kaikkea, niin hän ottaa asiasta selvää tai virheen sattuesssa myöntää sen ja korjaa tekemänsä virheen. Johtaja käyttäytyy siten, kuin haluaisi kaikkien organisaatiossa käyttäytyvän. Johtajan esimerkillinen käyttäytyminen on tekijä, joka vaikuttaa suuresti organisaation ilmapiiriin. Johtajan tehtävä on oman esimerkkinsä kautta pitää yllä hyvää työilmapiiriä. Positiivisen ja kannustavan ilmapiirin luominen edesauttaa työyhteisöä kehittymään ja toimimaan paremmin yhdessä. Varsinkin muutostilanteissa johtajalla on tärkeä rooli kannustaa ja motivoida henkilöstöä.

”Esimies auttaa jos tarvitaan (ristiriitojen selvittelyssä) ja tota semmonen et on semmonen hyväksynnän ja toisen kunnioittamisen ilmapiiri et siinä kyllä esimies on niinku täytyy olla esimerkkinä itekki.” Johtaja 3.1

*”Nih se, se semmonen innostaminen on ainaki aika tärkeetä meillä tai mun työssä [koko ajan]
[Mmm..] Semmonen ilmapiirijohtaminen on myös johtajan erittäin tärkeä työtehtävä.” Johtajat 1.3&1.4*

”Henkilöstöjohtaminen on tai esimiehen tehtävä on olla esimerkki ja sekä omalla työllään että sitten sillä tiedotuksella ja viestinnällään ja kommunikoinnillaan niinku edesauttaa sen koko toimintakulttuurin luomisessa ja olla tavallaan se ylläpitävä voima siellä, siellä niinku koko yksikön tai sitten sen päiväkodin kulttuurin, toimintakulttuurin luomisessa.” Henkilöstö 1.3

Jaettu johtajuus näyttäytyi haastateltavien puheessa siten, että johtaja luottaa alaisiinsa ja uskaltaa jakaa vastuuta. Jaetun johtajuuden kuvattiin pitävän sisällään myös yhteistyön tekemisen. Johtajalla on paljon vastuuta ja erilaisia työtehtäviä ja jaetun johtajuuden kautta hän voi hieman keventää pöytänsä ja jakaa työtehtäviään henkilöstölle. Jaettua johtajuutta esiintyi myös yhteistyön tekemisen kautta. Esimerkiksi, mikäli johtaja ei tuntenut henkilöstöään vielä kunnolla ja uudet tiimit piti jakaa, hän saattoi kysellä apua varajohtajalta, jolla oli enemmän tietoa siitä, ketkä voivat toimia samassa tiimissä. Johtaja luotti myös henkilöstön osaamiseen ja jaetun johtajuuden kautta antoi valtuuksia henkilöstön järjestellä esimerkiksi itse poissaoloista johtuvat työvuorot.

”Ainahan puhutaan jaetusta johtajuudesta, elikkä siis sehän on ihan tätä päivää, että eihän johtaja yksin tee mitään. Et se on niinku keskustelun kautta ja delegoimisen kautta ja sit työtehtävien kautta ja sähän johdat sitä koko, ikään kuin omasta työpisteestä sitä omaa taloas joka tapauksella jollain tasolla johonki suuntaan.” Henkilöstö 1.5

”Kyllä niinku jaettua se johtajuus ettei oo ei oo niin tota johtaja yksin joka jotain tekee vaan että aikalailla yhdessä, tosin kyllä varhaiskasvatuksessa varmaan on sillain toimittu niinku yleisestiki mutta, että yhdessä on tehty ja vastuuta kannettu ja sitä jaetaan alaspäin.” Johtaja 3.1

Päiväkodin toimintakulttuuri muodosti laajan kategorian, joka pitää sisällään useita organisaation kulttuuriin vaikuttavia ja sitä muovaavia tekijöitä. Näitä tekijöitä olivat vuorovaikutus, ilmapiiri ja jaettu johtajuus. Päiväkodin toimintakulttuuri sijoitettiin johtajuus –näkökulman alapuolelle, sillä haastatteluissa puhuttiin kategorian sisällä pitämistä määrittelyistä johtajuutena.

5.3 Varhaiskasvatustyön substanssi

Varhaiskasvatustyön substanssin rakentui kolmesta alakategoriasta, jotka ovat koulutus, kehittäminen ja pätevyys. Varhaiskasvatustyön substanssi kuuluu sekä johtamisen että johtajuuden alle, sillä sitä ei ollut mahdollista sijoittaa vain yksinomaan vain toiseen kategoriaan, sillä haastateltavien puheessa siinä ilmeni elementtejä kummastakin dimensiosta. Tämä kertoo myös osittain sen, että johtaminen ja johtajuus –näkökulmia on vaikea erottaa toisistaan käytännön työssä. Varhaiskasvatustyön substanssissa on kyse sekä ihmisten, että asioiden johtamisesta. Asioiden johtaminen voidaan tässä kohtaa havainnollistaa olevan organisaatiossa olevan tiedon johtamista. Toisaalta samalla on myös kyse ihmisten johtamisesta, sillä tieto, jota johdetaan, on ihmisissä. Johtamisessa on toisaalta kyse koko organisaation ja siellä olevan tiedon johtamisesta, toisaalta taas yksittäisten ihmisten johtamisesta. Seuraavaksi tarkastellaan tämän tutkimuksen jäsenyyksen suurinta kategoriaa, varhaiskasvatustyön substanssia ja siihen sisältyviä alaluokkia ja niihin liittyviä tekijöitä, jotka ilmenivät haastateltavien puheessa.

Pätevyys alaluokka pitää haastateltavien mukaan sisällään johtajien kyvyn tunnistaa ja luottaa henkilöstönsä osaamiseen. Johtajat pitivät henkilöstön osaamista organisaation kivijalkana ja kantavana voimana ja he luottivat henkilöstön osaamiseen. Johtajat painottivat erityisesti lastentarhanopettajien pedagogista osaamista, mutta pitivät myös muun henkilöstön osaamista merkittävänä tekijänä.

”Kyllä kaikista näistä ihmisistähän tulee lisärikkautta siihen työyhteisöön” Johtaja 1.3

”Meil on paljon sellasii niin sanottui perustyöntekijöitä, jotka mun mielest on kivijalkoja niissä yksiköissä. Ne pitää niit meijän puljuja pystyssä...” Johtaja 2.3

Haastateltavat painottivat, että johtajan on tunnettava henkilöstönsä ja heidän osaamisensa, jotta hän voi johtaa heitä. Yksittäinen henkilö saattaa olla erittäin kyvykäs ja osaava, mutta jos hänen taitojaan ja osaamistaan ei oteta huomioon, ei organisaatiokaan hyödy siitä. Osaamisen johtaminen vaatii johtajalta taitoa ja tietoa tunnistaa henkilöstön jo olemassa oleva osaaminen, mutta myös se osaaminen, joka vaatii vielä kehittämistä tai sen lisäämistä. Myös henkilöstö piti tärkeänä, että johtaja tuntee henkilöstön ja heidän vahvuutensa. Henkilöstön osaamisen tunteminen määrittää paljon organisaatiossa olevia rakenteita, kuten esimerkiksi ryhmäjakoja. Johtajan on oltava tietoinen, millaista osaamista kullakin henkilöstön jäsenellä on, jotta hän osaa muodostaa tiimit siten, että kaikkien osaaminen pääsee nousemaan esiin.

*”Siinä se johtajan rooli on musta varmistaa että on [riittävä taso]
[kaikenlaista osaamista]
[et tota tajuta et mitkä] on ne
asiat, ja että siinä on riittävästi, et okei tohon pitää panostaa.” Johtajat 1.1&1.2*

*”Ja siksipä se ois tärkeetä että se johtaja niinku tuntis ne ihmiset et se niinku tietäis että mitkä tiimit saattais toimii et ois erilaisia vahvuuksia ihmisillä ja ne tulis sit niinku. Et se tuntis työntekijänsä. Me ollaan kaikki taitavia eri asioissa.”
Henkilöstö 2.4*

”Ja si, tai just sit tästä rakenteiden tekemisestä jo siinä vaiheess kun niit ryhmii muodostetaan elikkä minkälaiset ihmiset siellä on tiiminä, et miten se osaaminen siellä niinku... Et kannattaaks nyt eskariryhmään laittaa semmosta kolmee ihmistä jotka ei oo ollu kertaakaan ollu eskariryhmässä töissä, vaan kannatais laittaa sinne se yks joka ei oo ollu siellä töissä joka oppii kenties niiltä muilta tai siis semmonenkii on musta osaamisen jakamista.” Henkilöstö 1.5

Henkilöstön osaamisen tukeminen nähtiin olevan myös yksi tärkeä osa-alue johtajan työssä. Tukeminen esiintyi aineistossa useaan otteeseen ja sekä johtajat, että henkilöstö pitivät tärkeänä, että johtaja tukee henkilöstöä heidän työssään. Johtajaa pidettiin koko työyhteisön vahvimpana ammattilaisena, jonka tehtävänä on tukea ja huolehtia henkilöstöstään. Johtajan osaamisen ja ammattitaidon kautta syntyy luottamusta ja luottamuksen kautta taas tukemista, joka oli henkilöstölle tärkeää. Osaamisen tukeminen on samalla työnohjausta. Työnohjauksen tukemiseen liittyi myös tarvittavien oppimispaikkojen luominen organisaatiossa. Oppimispaikkojen ja osaamisen tukemisen kautta henkilöstöllä oli hyvät puitteet tehdä työtä ja lisätä omaa osaamistaan.

”Mutta sit mun mielestä joht varhaiskasvatuksessa johtaja rooli o varmaa myös sekä osaamisen (huokaisu) tai sitä kehittämistä, mutta myös sitte sitä osaamisen tukemista. Myös, että tuetaan sitten sitä osaamista ja. Mun mielestä, ainaki itte

tuntuu, et kentällä aika paljonki tarvitaan semmosta tukea. (muut nyökkäilevät hyväksyvästi). Johtaja 2.6

”Vahva ammattilainen, niinku vahva. Meidän vahvin ammattilainen tavallaan. Sillä tavalla että henkilökuntaa voi tukea niissä asioissa mihin me tarvitsemme johtajaa, niin hänellä olisi siihen vastaus ja jos ei ole niin hän ottaa selvää ja sitten sillä tavalla, voi voi niinku luottaa. Kyl se minkii mielestä on näin, että johtajan tehtävä on olla meitä ylempänä ja johtajuus on sitä, että sä otat sen tietyllä tavalla.”
Henkilöstö 1.6

Vaikka johtajat pääasiassa painottivat henkilöstön osaamista, niin he pitivät tärkeänä myös omaa ammatillista osaamistaan. Myös johtajan on hallittava tietty osaaminen varhaiskasvatuksessa ja pidettävä omaa osaamistaan yhtä lailla ajan tasalla kuin henkilöstönkin. Johtajan tehtävänä on varmistaa, että sekä oma, henkilöstön että koko organisaation osaamistaso on riittävä. Johtajan oma motivaatio osaamisen kehittämiseen ja sen jakamiseen oli myös tekijä, joka vaikutti henkilöstön motivaatioon. Johtajan oli oltava itse motivoitunut, jotta myös henkilöstö saatiin motivoitua lisäämään osaamistaan ja oppimistaan.

”Meidän täytyy muistaa se et siellä me tuetaan ja opitaan toinen toisiltaan.” Johtaja 2.2

Koulutus pitää sisällään haastateltavien mukaan henkilöstön ja johtajan koulutuksiin osallistumisen ja lisäkoulutuksen. Myös työkierron katsottiin olevan osa osaamisen lisäämistä. Johtajan tuli ohjata henkilöstöä koulutuksiin ja mahdollistaa eri koulutuksiin pääsy. Koulutuksia pidettiin tärkeinä osaamista lisäävinä ja vahvistavina tekijöinä. Osaamisen lisääntyessä haastateltavat katsoivat, että myös motivaatio ja itsetunto lisääntyivät.

”No ainaki koulutuksia niinku esittelee, tarjoaa ja tietysti osan tiimivastaava niinku onki osotettu mutta sitten aina et kattokaa niitä intran kalenterista niitä koulutuksia ja kehittämisiä.” HE 2.5

”Ja ideaalimaailmassa tietenkii ois ihanne et pystyis siinä toimintasuunnitelmassa, siinä vuoden niinkun kaaressa jo miettimään mitä koulutuksia meillä on tulossa, kenelle ne ois sopivia ja millä aikataululla me saatais jo ne sillai niinku, ei liian kuormittvasti kaikille niinkun hyötykäyttöön.” HE 1.3

Työkierron katsottiin olevan oiva tapa lisätä henkilöstön osaamista, sillä työkierron avulla pääsee uuteen ympäristöön, jossa töitä tehdään luultavasti hieman eri tavalla, kun omassa tiimissä. Työkierron avulla henkilö saattaa huomata, että hänellä on jotain sellaista osaamista, mitä tässä tiimissä ei ole tai hän saattaa oppia uusia tapoja toimia. Näin osaamisen nähtiin lisääntyvän tiimeissä. Työkierto on haastateltavien mukaan kätevä tapa lisätä henkilöstön osaamista koulutuksien ohella.

"Et mää jotenkii mää toivoisi, mää oo yrittäny kannustaa työnkiertoo plus sitä lähteä koulutuksiin. Et tavallaan lähtee toisenlainen näkemys, ja sit se lisää just mun mielet sitä itsetuntoa et hei, mä oonki tosi taita, tai et mä oon tän talon paras niinku tietokoneen kanssa.. Et siitähän lähtee se semmonen niinku itsetunto ja ja halu kasvaa." JO2.4

Aineistosta nousi esille, että myös johtajan täytyy huolehtia oman ammattitaitonsa ylläpitämisestä. Vaikka johtajat painottivat pääasiassa henkilöstön kouluttautumista, he pitivät myös tärkeänä omia mahdollisuuksiaan päästä kouluttautumaan ja kehittämään itseään.

"Sitä täytyy kyllä meillä ainakin täällä kiitellä että meillä on niinku hirveen hyvin esimiesten koulutusta. Ja meillekin on mahdollistettu kyllä niinkun. Varmaan kaikki mihin on halunnu niin on kyllä päässy." JO3.2

Johtajan on otettava selville, millaisia koulutuksia henkilöstö tarvitsee, jotta henkilöstö voi parantaa omaa osaamistaan. Tämä pystyttiin selvittämään esimerkiksi osaamiskorttien ja –kartoitusten avulla. Osaamiskartoituksen avulla johtaja pyrki selvittämään, minkälaista tukea osaamisen kehittämiseen henkilöstö tarvitsee ja sen kautta ohjasi henkilöstöä koulutuksiin tai pyrki järjestämään sellaisen koulutuksen, jota henkilö tarvitsee lisätäkseen osaamistaan. Johtajan oli tunnettava henkilöstönsä hyvin. Osaamiskartoituksen avulla henkilö itse pääsi refleктоimaan omaa osaamistaan, mutta johtajan ammatillinen näkemys henkilön osaamisen lisäämisen tarpeista oli tärkeä ottaa huomioon. Henkilö ei välttämättä itse ymmärtänyt, että millä osa-alueilla tarvitsee lisää osaamista, joten johtajan tehtävä oli auttaa ja ohjata.

"Me ollaan jo pidemmän aikaa tehty sillä tavalla et meil on ollu semmonen osaamiskartotus, johon meidän henkilöstö vastaa ja sit sen osaamiskartotuksen perusteella me ollaan tehty sitten niinku koulutus. Koulutuksen toimintasuunnitelma kahdelle-kolmelle vuodelle eteenpäin." JO1.4

Koulutuksien haasteeksi tutkittavat nostivat sen, että miten saada koulutuksissa opittu asia käytäntöön. Usein koulutuksien sisällön nähtiin jäävän koulutuksiin, eikä niitä osattu hyödyntää käytännössä. Henkilöstön mielestä koulutuksiin tulisi osallistua aina muutama henkilö tiimistä ja heidän tulisi heti ottaa koulutuksissa opitut asiat käytäntöön. Koulutuksien sisällön tulisi myös vastata niitä oppimisen tarpeita, jotka organisaatiossa on havaittu.

"On sellasia kauheen yleisiä, on hyviäkin koulutuksia ja jotain, mut ne tulee just niin ku sillai, et tuntuu, että jää vähän irralleen, että ei me nyt toi tost tosta tosta hyödytty..." HE2.4

Henkilöstö piti tärkeänä, että johtaja suunnittelee koulutuksiin osallistujat tarkasti ja johtajan tuli myös itse olla motivoitunut kuulemaan henkilöstön koulutuksista ja tuomaan siellä opittuja asioita käytäntöön. Johtajan oli myös varmistettava tasapuolinen osallistuminen koulutuksiin. Osa henkilöstöstä saattoi olla todella motivoitunut ja halukas osallistumaan kaikkiin tarjolla oleviin koulutuksiin ja osa ei taas halunnut osallistua mihinkään. Johtajan oli ohjattava innostuneet sellaisiin koulutuksiin, joissa he eivät vielä olleet ja yritettävä saada motivoitua myös ei niin innokkaat henkilöt koulutuksiin.

”Mut se on yks johtajan tärkeä ominaisuus, on se että suunnittelee sellaset rakenteet mitkä sitä kautta tukee sitä ammattitaidon jakamista ja osaamisen jakamista. Ja se on mun mielestä ensisijaisesti kuitenkin et sen pitää lähtee sieltä johtajasta... Mut et huomaa et se on tosi vaikeeta jos johtajalla ei ole sellaista niinku halua siihen, et semmosta tieton ja osaamisen hyötykäyttöä, niinku saamista hyötykäyttöön. Välillä on tosi hyvii koulutuksii ollu... Ja kun mä yksin sen käyn niin sulla ei oo ketään kenen kanssa sä niinku jaat sitä asiaa. Pitäis aina jotenkii sekii suunnitella tavallaan et ketkä menee sellasiin, esimerkiks koulutuksiin, et miten se just sieltä sit tuodaan.” HE1.5

Kehittäminen kuvattiin kehityspäivien ja kehityskeskustelujen kautta. Aineistosta nousi esiin, että kehittämistä ovat sekä henkilöstön osaamisen kehittäminen, että organisaation kehittäminen. Kehittämistä on tapahduttava organisaatiossa, jotta voidaan viedä osaamista eteenpäin. Henkilöstön osaamisen kehittämistä kartoitettiin kehityskeskustelujen avulla. Osassa organisaatioista oli myös käytössä ryhmässä käytävät kehityskeskustelut. Kehityskeskustelujen pitämisen vastuu oli sekä johtajalla itsellään, että henkilöstöllä. Mikäli johtaja ei pitänyt automaattisesti henkilökohtaisia kehityskeskusteluja ja havaitsi ongelmia yksittäisillä työntekijöillä, olisi johtajan vastuulla pitää henkilökohtainen kehityskeskustelu. Mikäli johtaja ei havainnut ongelmia, mutta yksittäinen henkilö saattoi niitä kokea, tuli henkilön itse ottaa vastuu ja pyytää henkilökohtaista kehityskeskustelua johtajalta. Kehityskeskustelujen tarkoituksena on kartoittaa henkilöstön osaamista, arjen sujuvuutta ja mahdollisia ongelmia ja haasteita, joita he kohtaavat työssään (Pirnes 2003, 213).

”Sitten no kehityskeskustelut on yks asia missä sitten tietysti nyt kun ne on juuri käynnissä niin niin tietysti tuetaan sen henkilön niinkun omaa kehittymistä ja sitä ammatillista näkökulmaa niinku sen yksilön tasolla.” JO3.1

”Meillä on tää tilanne että on nää ryhmäkeskustelut ja sitte saa jos haluaa mut se on must se kuulostaa ihan järkevältä koska alue on niin iso ni hänellä menis koko aika siihe jos hän kävis kaikkien työntekijöiden kans keskustelut läpi et eihän se oo mielestäkään et siinä on myös se oma vastuu sitte ja toisaalta kyllähän johtaja voi sitte jos hän tietää tai on vaikka havainnu tai kuullu että tällä työntekijällä vois olla jotain et vois olla tarve nii kyl hän voi sit itse... Hänelläki varmasti se vastuu on niinku ehdottaa et voitaisko pitää tai vois in kuvitella et jos on vaikka ihan täysin

uus työntekijä et semmosessa tilenteessa vaikka että voitaisko pitää tämmöne henkilökohtane.” HE2.2

”Et kaikki varmasti kaipaa jotakin ja sit johtajan tehtävä on sit, et on ne kehityskeskustelut, tai mitkä vaan, vartin keskustelut, ni ottaa selville niitä.” JO1.1

Johtajat luottivat myös henkilöstönsä omaan tarpeeseen kehittää itseään. Kaikki johtajat eivät vain ohjanneet henkilöstöään kehittymään, vaan kuuntelivat myös henkilöstön omaa mielipidettä mahdollisista kehittymisen tarpeista. Johtajan oli kuitenkin tunnettava henkilöstönsä ja heidän kehittämisen tarpeensa hyvin, jotta hän pystyi luottamaan henkilön omaan mielipiteeseen heidän kehittymistarpeistaan.

”Mut et mun täytyy sanoo että kyllä kehityskeskusteluissa, ku mä suunnilleen tiedän mitä ihmiset osaa ja mitä, missä saattaa olla puutteita, ni ni mäki ehdotan, mut mä meen ennemmin sillä, että jos kehityskeskusteluissa ihminen itse tuo juuri jonkun et haluan ennemmin mennä äänenhuoltokurssille... Niin tota kysyn ihmisiltä itseltään, että minkälaista koulutusta olisit halukas, jos mä tiedän et ihminen on vaikka tosi innokas, siis liikunnallinen ja haluaa semmosesta kehittää itseään ja tuoda sen kaikkien hyväksi ni mä mielihyvin lähetän tämmösiin koulutuksiin.” JO1.2

”Mä luotan kans siihe et mitä se työntekijä ite niinku sanoo. Kyl se osaa itse myös niinku kertoo ku mieltii nit ku mä oon käyny näitä onnistumis kautta kehityskeskustelui. Ni aika hyvin ne työntekijät tietää ne jutut missä niitte pitäisi te kehitty...” JO2.3

Organisaation kehittämistä toteutettiin haastateltavien mukaan esimerkiksi erilaisten työhyvinvointipäivien ja koko organisaation kehittämispäivien kautta. Kehittämispäivillä on hyödynnetty jo organisaatiossa olevaa osaamista ja tarkoituksena oli jakaa sitä kaikille organisaation jäsenille. Kehittämispäivien tarkoituksena on lisätä sekä yksittäisten henkilöiden että koko organisaation kehittymistä. Usein kehittämispäivien teemana oli pedagogisuus, sen lisääminen ja painottaminen organisaatiossa ja arjen työssä. Kehittämispäiville olennaista on se, että kaikki organisaation jäsenet osallistuvat siihen. Tarkoituksena on myös luoda hyvää yhteishenkeä ja lisätä osaamista kehittämisen kautta.

”Kaupunki 1:ssä on tämmöset kehittämispäivät, eli saa syyslukukaudella yhden kehittämispäivän ja kevätlukukaudella yhen kehittämispäivän, jollon päiväkotit on kiinni, koko henkilökunta on kasassa, ni meil on ollu hyvin sisällöllisiä ne eli ni tämmösiä pedagogisesti painottuneita.” JO1.2

”Ja sit totaa, meil oli nyt viime kehittämispäivän iltapäi... Siis meilhän oli se versokoulutus koko alueen kaikilla päiväkodeilla... Ja sit meillä oli iltapäivästä niinku me, siel oli semmosia työpajoja, et meil on esimerkiksi semmonen nainen, joka on intohimonen kuvantekijä, joka pitää kuvataide, tämmöstä kerhoo meidän talossa ni hän aikuisten kanssa ma, musiikkimaalasi ja meil oli tanssi, tanssinopettaja, joka

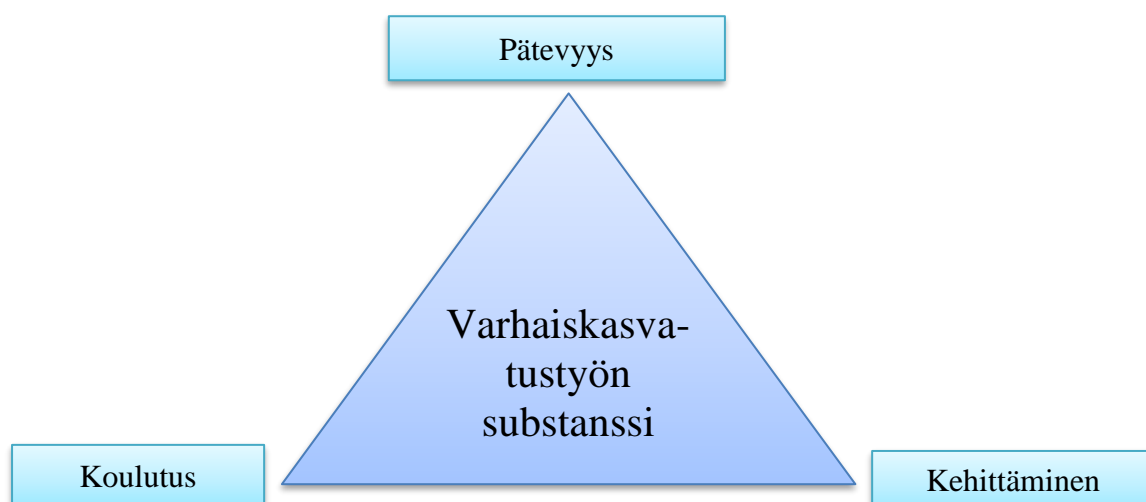
piti sit siellä, tanssi muiden kanssa. Ja meidän musiikkivastaa hoiti musiikkihommia ja mä opetin itse sadunkerrontaa.” JO1.3

Henkilöstön näkökulmasta organisaation kehittämistä tulisi toteuttaa alhaalta ylöspäin. Henkilöstö toivoi, että johtaja olisi heidän puolellaan ja kuuntelisi myös heidän ehdotuksiaan, eikä keskittyisi vaan tuomaan uusia linjauksia ylhäältä alaspäin. Myös johtajat tunnistivat tämän saman ongelman ja painottivat jälleen kerran henkilöstön tuntemista, että kannattaako aina kuitenkin lähteä kehittämään, vai olisiko välillä hyvä jättää osa kehittämisestä pois.

”Mä kaipaisin niin kun enemmän johtajalta semmosta tavallaan niin ku tukea alaisille ja sitä, että johtaja tavallaa niin ku uskaltais tietyllä lailla pitää niiden alaisten puolta ja olla niin ku tavallaan meidän kanssa tekemässä sitä hyvää varhaiskasvatusta eikä pelkästään tuomassa sieltä ylhäältä päin niitä vaatimuksia.” HE2.3

”Kun meidän pitää olla esimiehinä niinku tuntosarvet pystyssä, että mihinkä meijä henkilöstö pystyy niinku et joskusha se kehittäminen juna lähtee tosi nopeesti ja huomaa että se joku tietty talo lähtee niinku aiva mielettömälle laukalle ja siihen pitää niinku, jotenki tarttua ja ne on niinku tosi innoissaan, mut sitte myös niinku tavallaan toivois myös itse että sitte, et myös omat esimiehet ois niinku tuntosarvet pystyssä, että pystyykö niinku tää organisaatio ottaa kokoajan kaikkea kehittämistä.” JO2.4

Varhaiskasvatustyön substanssi –kategoria muodostuu pätevyyden, koulutuksen ja kehittämisen alaluokista. Nämä kaikki kolme alaluokkaa ovat osittain päällekkäisiä ja toisiaan sivuavia alueita. Varhaiskasvatustyön substanssia kuvataan kuviossa 5.



KUVIO 5. Varhaiskasvatustyön substanssi henkilöstön osaamisen johtamisessa.

Kolmiomallin avulla havainnollistetaan varhaiskasvatustyön substanssin alaluokkia ja niiden välisiä yhteyksiä. Pätevyyden voidaan katsoa muodostuvan koulutuksesta ja kehittämisestä. Koulutukseen taas vaikuttaa jo olemassa oleva tieto, eli pätevyys ja jotta tiedetään mihin tarvitaan koulutusta, on ensin havaittava kehittämisen tarpeet. Kehittäminen puolestaan koostuu myös siitä pätevyydestä, jota jo on olemassa, ja jota koulutuksen avulla pystytään kehittämään lisää. Kaikkiin näihin osa-alueisiin liittyy olennaisesti osaaminen. Jokainen osa-alue perustuu osaamiseen, sen lisäämiseen tai hyödyntämiseen.

Johtajan tehtävänä on havaita yksittäisten henkilöiden osaaminen, vahvistaa ja kehittää sitä. Sen jälkeen johtaja pyrkii yhdistämään yksilöiden osaamisen yhteen, jolloin koko organisaatio toimii yhdessä yksittäisten henkilöiden osaamisen kautta. Johtaja pyrkii saattamaan osaamisen organisaation käyttöön samalla varmistaen, että yksilöt kehittyvät ja lisäävät osaamistaan henkilökohtaisella tasolla.

5.4 Pedagogisen osaamisen johtaminen

Tässä tutkimuksessa osaamisen johtaminen varhaiskasvatuksessa rakentui haastateltavien puheessa kolmen eri kategorian varaan, jotka olivat päiväkodin hallinnollinen konteksti, varhaiskasvatustyön substanssi sekä päiväkodin toimintakulttuuri. Tutkimuksen tulokseksi voidaan nostaa käsite, joka kuvaa osaamisen perustehtävään pohjautuvaa johtamista varhaiskasvatuksessa; pedagogisen osaamisen johtaminen. Pedagogisen osaamisen johtaminen pitää sisällään sekä johtamisen ja johtajuuden näkökulmat ja niistä risteävän päällekkäisyyden näkökulman, ja tarkastelee osaamisen johtamisen rakentumista sosiaalisesti ja kontekstuaalisesti varhaiskasvatuksessa.

Pedagogisen osaamisen johtamiseen vaikuttavat niin hallinnolliset kuin henkilöstöjohtamiseen liittyvät tekijät. Pedagogisen osaamisen johtaminen ei ole pelkkää konkreettisen toiminnan osaamisen johtamista, vaan siinä korostuu pedagoginen näkemys osaamisessa. Voidaankin katsoa, että päiväkodin hallinnollinen konteksti ja päiväkodin toimintakulttuuri antavat pohjan varhaiskasvatustyön substanssille, ja kun kootaan nämä näkökulmat yhteen, saadaan muodostettua pedagogisen osaamisen johtaminen käsite.

Pedagogisen osaamisen johtamisen taustalla keskeisenä tekijänä nousi perustehtävän merkitys, mikä tuli esiin haastateltavien puheessa kaikkien kategorioiden kohdalla. Perustehtäväpuheessa painottui johtajien tulkinta siitä, miten perustehtävä tulee organisaatiossa toteuttaa ja miten johtaja ammatillisesti johtaa perustehtävän toteuttamista organisaatiossa. Jokaisen päivän, tunnin ja hetken tavoitteena on toteuttaa perustehtävää varhaiskasvatuksessa.

Varhaiskasvatuksessa perustehtävä on lapsen laadukas varhaiskasvatus. Johtajan vastuulla on huolehtia, että henkilöstö pyrkii toiminnassaan kohti perustehtävää.

”Se lähtee siitä et se perustehtävä on tosi selkee et ihmiset tietää...Niin et kaikilla on selkeä se että tärkeintä on se lapsen hyvä päivä ja niinku sen varmistaminen ja kaikki muu tulee niinku toissijaisena.” JO3.1

”Mehä johdetaan siis asiantuntijaorganisaatiota. Nää on alansa asiantuntijoita... Siellä o mone ja monen koulutuksen saanutta ihmistä eli meidän täytyy, niinku yhdistää viellä sitä, sen lapsen niinkun edunmukaseks toiminnaks sitä, että totanii siellä on monen koulutuksen saanutta ihmistä.” JO2.2

Perustehtävän merkitystä korostettiin sekä johtamisen että johtajuuden näkökulmiin liittyvässä puheessa. Päiväkodin hallinnollisessa kontekstissa perustehtävä miellettiin toteutuvaksi silloin, kun rakenteet ja resurssit olivat kunnossa. Rakenteet ja resurssit takasivat sen, että henkilöstölle jäi aikaa keskittyä perustyöhön ja lasten laadukkaaseen varhaiskasvatukseen. Päiväkodin toimintakulttuurissa perustehtävä nähtiin taas käytännön toimina. Pedagoginen ote työhön, sen vaikutus ilmapiiriin, vuorovaikutuksen laatu sekä johtajan esimerkki liittyivät kaikki jollain tasolla perustehtävään ja sen toteuttamiseen. Sekä henkilöstö että johtajat pitivät perustehtävän toteuttamista koko organisaation tärkeimpänä tehtävänä. Perustehtävän toteutus ei onnistu, mikäli jokin taustalla vaikuttava tekijä tai päivittäinen arjen toiminta ei toimi. Perustehtävä antaa tarkoituksen varhaiskasvatuksen organisaatiolle, eli se on syy, minkä takia koko varhaiskasvatuksen organisaatio on olemassa.

Haastateltavat pitivät tärkeänä myös sitä, että johtaja ottaa johtajan roolin ja hoitaa sen kunnolla. Varhaiskasvatuksessa on tärkeää, että johtaja on suunnannäyttävä ja ohjaa henkilöstöä oikeaan suuntaan. Mikäli johtaja ei hoida tehtäviään kunnolla ja ota johtajan roolia, organisaation rakenne ei välttämättä pysy kasassa.

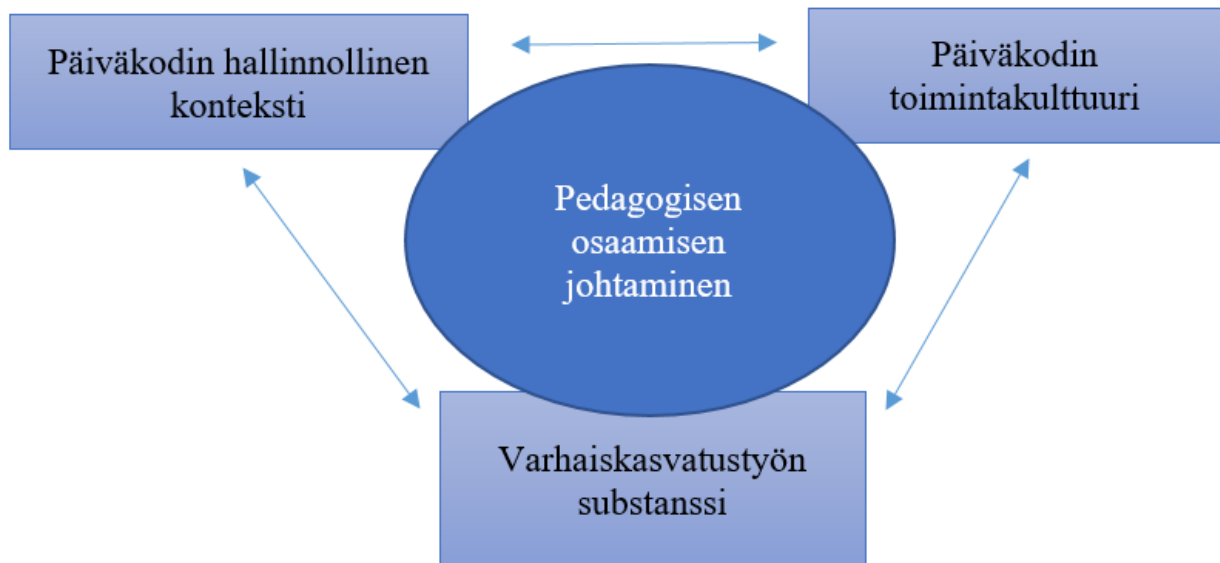
”Sillohan se tulee sieltä ku johtaja ei ite ota johtajuutta, ni silloha niitä rupee nousee niitä kaikemaailma... (naurahtaa) johtajia esille.” Henkilöstö 3.1

”Nii ja johtajuushan otetaan. Et siis... jos jossakin yksittäisessä tilanteessa ei oo johtajuutta, ni sehän otetaan. Et joku, joku sen ottaa.” Johtaja 1.1

Pedagogisen osaamisen johtamisen osa-alueiden välistä yhteyttä on kuvattu kuviossa 6. Päiväkodin hallinnollisen kontekstin ja päiväkodin toimintakulttuurin nähtiin vaikuttavan toisiinsa erityisesti perustehtävän toteutuksen kannalta. Päiväkodin hallinnollinen konteksti antaa organisaatiolle raamit toimia ja päiväkodin toimintakulttuuri määrittää, miten organisaatiossa ja tiimeissä toimitaan. Päiväkodin hallinnollisen kontekstin ja päiväkodin toimintakulttuurin kehityksessä rakentuu

varhaiskasvatustyön substanssi, jossa painottuu osaaminen. Pedagogisen osaamisen johtaminen koostuu siten näistä kolmesta toisiinsa yhteydessä olevasta elementistä.

Kuviossa 7 on kuvattu tämän tutkimuksen keskeisin tutkimustulos, eli tekijät joiden varaan pedagogisen osaamisen johtaminen rakentuu. Kuvio pitää sisällään myös johtajan roolin pedagogisessa osaamisen johtamisessa.



KUVIO 6. Pedagogisen osaamisen johtaminen ja sen osa-alueiden rakentuminen.



KUVIO 7. Pedagogisen osaamisen johtaminen.

6 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miten päiväkodin johtajat ja henkilöstö määrittelevät osaamisen johtamista varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa haluttiin myös tarkastella, minkälainen rooli ja mitä tehtäviä johtajalla on puhuttaessa osaamisen johtamisesta. Tässä kappaleessa on tarkoitus tarkastella tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia ja verrata niitä aiempaan tutkimukseen. Jokaista analyysin osaa tarkastellaan erikseen ja pyritään löytämään yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia peilattuna aikaisempaan kirjallisuuteen. Seuraavien kappaleiden tarkoituksena on koota yhteen tämän tutkimuksen analyttiset ja teoreettiset käsitteet sekä aikaisempi tutkimus. Tässä luvussa pyritään rakentamaan tutkimuksesta sellainen kuva, joka on enemmän kuin yksittäisten osien summa (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 167).

6.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimuksen tuloksista voi tehdä johtopäätöksen, että pedagogisen osaamisen johtaminen koostuu sekä johtamisen että johtajuuden –näkökulmista sekä nämä yhdistävästä päällekkäisyyden näkökulmasta. Vaikka johtaminen ja johtajuus voidaan käsitteellisesti erottaa toisistaan, pedagogisen osaamisen johtamisessa niitä tarkastellaan yhdessä ja molemmat näkökulmat ovat yhtä tärkeitä johdettaessa pedagogista osaamista varhaiskasvatuksessa. Pedagogisen osaamisen johtaminen käsitettiin kontekstuaalisesti ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvana ilmiönä.

Karila ja Nummenmaa (2001, 27) määrittelevät varhaiskasvatustyön keskeisiä osaamisalueita. Toimintaympäristöön ja perustehtävien liittyvä osaamiseen piti sisällään käsityksen siitä, että päiväkotitoiminta on historiallisesti muuttuva toimintaympäristö, johon vaikuttavat yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset, lainsäädäntö, työelämä, perhe ja kasvatus. Myös tässä tutkimuksessa päiväkotitoiminta ymmärrettiin kontekstina, joka ei ole irrallaan muusta maailmasta, vaan siihen vaikuttavat oleellisesti yhteiskunnassa ja maailmassa ympärillä tapahtuvat muutokset ja toiset instituutiot, jotka kaikki ovat vuorovaikutuksessa keskenään päiväkodin kanssa.

Tämän tutkimuksen pääluokat voidaan johtajien ja henkilöstön puheen perusteella määrittellä olevan päiväkodin hallinnollinen konteksti, päiväkodin toimintakulttuuri sekä varhaiskasvatustyön substanssi. Fonsén (2014) tarkasteli väitöskirjassaan pedagogista johtajuutta ja määritteli

pedagogista johtajuutta kuvaavia tekijöitä muun muassa kontekstin, organisaatiokulttuurin ja substanssin hallinnan kautta. Konteksti pitää Fonsénin mukaan sisällään organisaation rakenteet ja perustehtävän määrittelyn. Organisaatiokulttuuri koostuu vuorovaikutuksesta ja työyhteisöstä. Työn substanssi pitää sisällään pedagogisen kompetenssin, organisaatiossa toteutettavan perustehtävän hallinnan ja sen kehittämisen, teoreettisen ja käytännön tietämisen varhaiskasvatuksesta sekä halun kehittyä ja kehittää pedagogiikkaa. (Mt. 2014, 109.) Erätuuli ja Leino (1992, 17) ovat myös luokitelleet pedagogiseen johtajuuteen sisältyviä kategorioita. Nämä kategoriat ovat: johtaja toiminnan suunnittelijana ja puitteiden luoja, johtaja opetustyön kehittäjänä ja tukijana, johtaja tiedonkulun kanavojana, kommunikoijana, kiistojen selvittäjänä sekä johtaja näkyvänä läsnäolijana.

Fonsénin (2014) sekä Erätuulen ja Leinon (1992) pedagogisen johtajuuden määritelmistä voi löytää yhteneväisyyksiä tähän tutkimukseen. Konteksti pitää sisällään Fonsénin mukaan organisaation rakenteet ja perustehtävän sekä Erätuulen ja Leinon mukaan johtaja on suunnittelija ja puitteiden luoja. Nämä näkökulmat näyttäytyivät myös tässä tutkimuksessa päiväkodin hallinnollisen kontekstin alla. Fonsén määrittelyssä organisaatiokulttuuri rakentuu vuorovaikutuksesta ja työyhteisöstä. Erätuuli ja Leino puolestaan määrittelevät, että johtaja on kommunikoija, tiedonkulun kanavojia ja näkyvä läsnäolija. Näistä määritelmistä voi löytää yhtäläisyyksiä tämän tutkimuksen määrittelyyn päiväkodin toimintakulttuurista. Työn substanssi puolestaan rakentui Fonsénin mukaan pedagogisen kompetenssin ja teoreettisen ja käytännön tiedon hallitsemista varhaiskasvatuksessa sekä halusta kehittyä. Erätuuli ja Leino puolestaan niin ikään kuvasivat johtajaa opetustyön kehittäjänä ja tukijana. Samankaltaisia ilmiöitä löytyi tässä tutkimuksessa varhaiskasvatustyön substanssiin liittyen.

Osaamisen johtamisen päätehtäviä ovat Viitalan (2002, 189) mukaan oppimisen suuntaaminen ja sellaisen ilmapiirin luominen, joka edistää oppimista sekä tukee oppimisprosessia. Oppimisen suuntaamisessa oleellista on alaisten mielipiteiden huomioiminen ideoinnissa, suunnittelussa sekä toimintamallien luomisessa. Oppimista edistävän ilmapiirin luominen vahvistaa yhteisöllisyyttä ja lisää avoimuutta. Myös keskinäistä ymmärrystä lisätään keskustelujen kautta. Kehityskeskustelujen avulla taas saadaan jaettava osaamista ja avarrettua yksilöiden näkemyksiä työyhteisössä. Voidaan havaita, että tämän tutkimuksen tuloksista löytyy osittain samoja piirteitä, kun Viitalan (2002) määrittelemässä osaamisen johtamisessa. Oppimisen suuntaamisessa on tärkeää huomioida henkilöstön mielipiteet toimintamallien luomisessa. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että toimintamallien luonti oli johtajan vastuulla, mutta toimintamallit ja rakenteet oli luotava, jotta organisaatio pystyi toimimaan. Oppimista edistävän ilmapiirin luomisen voidaan katsoa sisältävän samoja piirteitä, kuin tässä tutkimuksessa määritelty päiväkodin toimintakulttuuri. Päiväkodin toimintakulttuurissa positiivisen ilmapiirin luominen oli tärkeä tekijä, joka osaltaan edisti oppimista

ja tätä kautta osaamisen lisääntymistä organisaatiossa. Viitalan (2002) kuvaama oppimisprosessin tukeminen sisältää samoja asioita kuin tässä tutkimuksessa määritelty varhaiskasvatustyön substanssi. Johtajan oli tuettava henkilöstöä heidän osaamisessaan esimerkiksi kehityskeskustelujen ja koulutuksien avulla.

Eräutuuli ja Leino (1992) ovat tarkastelleet koulun johtajien pedagogista johtajuutta ja todenneet sen koostuvan kolmesta osa-alueesta, jotka ovat hallinnosta, ihmissuhteista sekä opetustyöstä huolehtiminen. Tässä tutkimuksessa pedagogisen osaamisen johtaminen nähtiin rakentuvan melko samanlaisista osa-alueista. Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan tarkemmin hallinnollista, eli johtamisen näkökulmaa ja johtamista, ihmissuhteisiin keskittyvää, eli johtajuuden näkökulmaa ja johtajuutta sekä nämä molemmat näkökulmat sisältävää, päällekkäisyyden näkökulmaa, eli osaamista ja sen johtamista.

6.1.1 Johtamisen näkökulma

Johtamisen näkökulma konstruointiin pitävän sisällään päiväkodin hallinnollisen kontekstin kategorian, joka koostui rakenteista, resursseista sekä tiedonjaosta. Päiväkodin hallinnollinen konteksti sijoittui johtamisen näkökulman alle, sillä kaikkia edellä mainittuja osa-alueita kuvattiin hallinnollisina tehtävinä ja niistä puhuttiin aineistossa johtamiseen liittyvinä tekijöinä. Sekä johtajat, että henkilöstö painottivat, että rakenteiden ja resurssien oli oltava kunnossa, jotta henkilöstö pääsee keskittymään perustehtävän tekemiseen. Johtajan vastuulla oli pitää huolta, että ryhmissä oli riittävästi henkilönkuntaa paikalla ja organisaatiossa oli riittävät puitteet tehdä työtä. Johtaja loi toimintakulttuurin rakentumiselle edellytykset. Toimivan toimintakulttuurin avulla johtaja pystyi pitämään langat käsissään ja olla tietoinen arjen toimivuudesta, vaikkei itse pystynyt olemaan ryhmissä niin paljon, kuin olisi halunnut. Samoin Juuti ja Vuorela (2002, 21-22) kuvaavat, että esimiehen vastuulla on luoda organisaatioon toimintakulttuuri, joka ohjaa selkeästi arjessa toimimista.

Johtajalla on myös hallinnollisia asioita hoidettavanaan. Vaikka aineistossa tuotiin esiin esimerkiksi se, että johtajilla olisi hyvä olla sihteeri apunaan hallinnollisten tehtävien hoitamisessa, niin se ei poista sitä tosiasiaa, että hallinnolliset tehtävät ovat viime kädessä johtajan vastuulla ja hoidettavana. Rakenteiden luominen on tärkeä osa hallinnollista johtamista. Rakenteilla luodaan raamit organisaation toiminnalle, ja niiden luomisen taustalla on organisaation strategia sekä organisaation toimintaan vaikuttavat lait ja muut ohjausasiakirjat. Esimiehen vastuulla on olla tietoinen organisaation perustehtävästä ja ohjata henkilöstöä ja koko organisaatiota toimimaan sen määrittelemällä tavalla (Juuti ja Vuorela 2002, 21-22). Etenkin varhaiskasvatuksessa on muistettava

ja tiedostettava organisaation perustehtävä, joka määritellään Opetushallituksen (2016, 14) mukaan seuraavasti: ”*Varhaiskasvatuksen tehtävä on edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä huoltajien kanssa. Varhaiskasvatus on lasten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävä ja syrjäytymistä ehkäisevä palvelu. Varhaiskasvatuksessa opitut tiedot ja taidot vahvistavat lasten osallisuutta sekä aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa.*”

Perustehtävän määrittelemistä ja arjen käytäntöjen yhtenemäistä auttoi henkilöstön mukaan uuden varhaiskasvatussuunnitelman (eli vasun) käyttöönotto. Henkilöstö painotti, että on hyvä, että uusi vasu on otettu käyttöön, sillä ohjauskirjana se yhtenäistää käytäntöjä. Johtajat pitivät tärkeänä, että varhaiskasvatussuunnitelma oli henkilöstölle tuttu, jotta käytäntöä pystyi johtamaan. Johtaja luo rakenteet organisaatioon sen perustehtävää määrittävien ohjausasiakirjojen avulla. Niin ikään Viitalan ja Jylhän (2001, 163) mukaan organisaatioon on kehitettävä sellaiset rakenteet ja järjestelmät, jotka edistävät luottamusta, yhteistyötä ja oppimista, jotta organisaatiossa voidaan jakaa tietoa ja johtaa osaamista.

Organisaatiossa luodut rakenteet ja järjestelmät ovat pohjana toimintakulttuurin muodostumiselle. Scheinin (1987, 327) mukaan johtaja vaikuttaa keskeisesti toimintakulttuurin syntymiseen organisaatiossa. Samoin tämän tutkimuksen tulokset osoittivat johtajan roolin olevan tärkeä ja välttämätön osa organisaation toiminnassa. Mikäli johtaja ei ota johtajan roolia itse, niin joku muu tekee sen ja seurauksena voi olla kaaosta tai muuten epäonnistunut toimintakulttuuri. Toimintakulttuuria voidaan kehittää pedagogisen johtamisen kautta. Pedagogiikan johtaminen on tavoitteellista ja suunnitelmallista johtamista. (Opetushallitus 2016, 28.) Eskelinen ja Hujala (2015, 98) saivat tutkimuksessaan selville, että johtajien tehtävät ja vastualueet eivät välttämättä ole selkeästi määritelty ja työtaakka on suuri. Lukemattoman erilaiset tehtävät ja vastuut vievät suurimman osan johtajan ajasta, eikä aikaa välttämättä jää pedagogiselle johtamiselle. Pedagoginen johtajuus ja henkilöstöjohtaminen ovat kuitenkin tärkeimmät toiminnot, jotta varhaiskasvatuksen ydintoiminnassa voidaan onnistua. (Eskelinen & Hujala 2015.) Myös Fonsénin (2014, 100-101) mukaan tarvitaan ennen kaikkea aikaa ja rakenteita pedagogiselle johtajuudelle, jossa keskustelujen kautta määritellään toiminnan periaatteita, arvioidaan ja kehitetään toimintaa. Voidaan siis todeta, että toimintakulttuurin luominen organisaatioon rakenteiden kautta mahdollistaa johtajan hallinnollisen työskentelyn. Johtajalle tulee kuitenkin jäädä aikaa myös henkilöstöjohtamiselle pedagogisen johtajuuden kautta.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että johtajilla on oltava hallussaan laaja-alaista ammatillista osaamista ja johtamisen taitoja. Henkilöstö piti tärkeänä johtajan koulutusta. Johtajalla olisikin hyvä olla riittävä koulutus, joka kattaa kaikki johtamisen osa-alueet. Uusi varhaiskasvatustieteen laki määrittää päiväkodin johtajan kelpoisuutta, joka on oltava kasvatustieteen

maisteri siirtymäajan päättyessä vuoteen 2030 mennessä (Varhaiskasvatuslaki 2018/540 § 31). Maisterivaiheeseen tarvitaankin jatkossa myös johtajuutta painottavia kursseja. Johtajalla tulee olla riittävästi johtamisaamasta, niin hallinnollisia- kuin henkilöstöjohtamistaitoja ja erityisesti osaamista pedagogisen osaamisen johtamiseen.

6.1.2 Johtajuuden näkökulma

Päiväkodin toimintakulttuuri rakentui tämän tutkimuksen perusteella vuorovaikutuksesta, ilmapiiristä sekä jaetusta johtajuudesta. Tämä kategoria sijoittui johtajuuden näkökulman alle, sillä aineistosta nousi vahvasti esiin henkilöstöjohtamiselle kuuluvat piirteet haastateltavien puheessa. Johtajuus nähdään olevan ihmisten johtamista ja sitä ohjaa yhteinen visio, johon pyritään yhteistyöllä (Kotter 1990, 6).

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että henkilöstölle erityisen tärkeää oli johtajilta saatu tuki. Johtajat itse eivät nähneet tuen antamista niin tärkeänä, vaan luottivat henkilöstöön ja heidän osaamiseensa. Henkilöstö kuvasi läsnäolon olevan johtajan konkreettisena läsnäolona ryhmissä tai ylipäättään talossa, omassa toimistossaan. Henkilöstölle oli erityisen tärkeää, että johtaja oli kiinnostunut ja tietoinen heidän työstään ja arjestaan. Myös johtajat pitivät tärkeänä avointa vuorovaikutusta ja kiinnostusta talon tapahtumiin. Avoimen vuorovaikutuksen kautta johtajat saivat tietoa talon tapahtumista ja osoittivat, että henkilöstön kuulumiset ovat tärkeää heille. Juuti ja Vuorela (2002, 18-19) kuvaavatkin henkilöstön osallistamisen ja keskustelevan ilmapiirin luomisen työyhteisöön lisäävän työntekijöiden tyytyväisyyttä ja motivaatiota. Myös Viitala ja Jylhä (2001, 163) painottavat johtajan kommunikoinnin tärkeyttä osaamisen johtamisen näkökulmasta. Heidän mukaansa yksi keskeinen tavoite on lisätä ihmisten kommunikoinnin kehittämistä ja sen hyödyntämistä osaamisen johtamisessa.

Johtajat kokevat oman aikansa riittämättömäksi läsnäololle henkilöstön kanssa. Johtajalla kuluu paljon aikaa hallinnollisiin tehtäviin, eikä aikaa jää henkilöstön huomioimiseen. Theirin (1994, 42) mukaan pedagogisen johtajan tulisi itse olla vuorovaikutuksellisesti mukana oppimisprosessissa tavoitellessaan henkilöstön osaamisen lisäämistä. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että myös henkilöstön toiveena on, että johtajilla olisi enemmän aikaa henkilöstöjohtamiseen. Olennaisena pidetään myös, että johtaja itse toimii esimerkkinä ja luo organisaatioon positiivista ilmapiiriä. Aineistoissa nousi esiin positiivisen ilmapiirin luominen. Kuten Viitalakin (2002, 196, 200) painottaa, ilmapiirin on oltava työyhteisössä sellainen, että se edistää oppimista. Ilmapiiri vaikuttaa hiljaisen tiedon jakamiseen, yksilön oppimiseen kokemuksien

kautta sekä organisaatiossa tapahtuvan oppimisen soveltamiseen uusien toimintamallien käyttöönotossa. Osaamisen johtaminen ja oppimisen edistäminen käytännössä näyttäytyi Viitalan (2002) tutkimuksessa keskustelun, puitteiden ja ilmapiirin kautta. Esimiehen vastuulla on oppimista tukevan ilmapiirin edistäminen sekä oppimista edistävien toimintamallien luominen. Esimiehen vastuulla oli myös keskustelun synnyttäminen ja sen sisällön ohjaaminen osaamisen kehittymisen kannalta relevantteihin tekijöihin. (Viitala 2002, 135-136.)

Vuorovaikutukseen kuuluu myös palautteenanto. Sekä henkilöstö, että johtajat pitivät palautteenantoa yhtenä tärkeänä tukemisen muotona. Theirin (1994, 42) mukaan yhteistyö, palautteenanto, kuuntelu ja huomioonottaminen ovat pedagogisen johtajan taitoja. Samat Theirin (1994) määrittelemät nousivat esiin myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Myös Rodd (2006, 20) painottaa, että johtajan toimintatapojen tulisi olla henkilöstöä huomioivia ja yhteistyötä painottavia. Huotarinen (2009, 132) mukaan henkilöstön osaamisen tunteminen oli samalla työntekijöiden tuntemista näkemällä heidän vahvuutensa ja kehittymishaasteensa. Johtajan tulee myös kyetä tunnistamaan uudet osaamistarpeet ja oivaltaa työntekijöiden kehittymisedellytykset sekä hyödyntää henkilöstön osaamista laaja-alaisesti. Johtajalla on vastuu tunnistaa perustehtävään vaadittava osaaminen.

6.1.3 Päällekkäisyyden näkökulma

Varhaiskasvatustyön substanssi sijoittui päällekkäisyyden (*overlap*) näkökulman alle, sillä se rakentui sekä johtamisen että johtajuuden näkökulmien varaan. Johtajan on oltava henkilöstöjohtaja, sillä hänen on tunnettava henkilöstönsä vahvuudet, heikkoudet ja kehittämisen kohteet, jotta hän voi johtaa heitä. Johtajan on myös johdettava ”asioita”, eli henkilöstössä olevaa osaamista, tietoa ja taitoa, jotta organisaatio onnistuu ydintoiminnassaan. Varhaiskasvatustyön substanssi –kategoriassa ei ole relevanttia tehdä eroa johtaminen ja johtajuus –näkökulmiin, sillä käytännön työssä ne ovat limittäin. Kuten Sydänmaalakka (2006, 16, 22) toteaa, johtaminen pitää samanaikaisesti sisällään sekä asioiden, että ihmisten johtamista, eikä niitä ole tarpeellista erottaa toisistaan. Hänen näkemyksensä mukaan johtaminen tulisi nähdä kokonaisuutena, jossa johdetaan samanaikaisesti sekä asioita että ihmisiä.

Varhaiskasvatustyön substanssi –kategoriasta nousi monia mielenkiintoisia tuloksia esiin verrattaessa johtajien ja henkilöstön aineistoja. Aineistossa tuli esimerkiksi esiin, että johtajat pitivät henkilöstön osaamista tärkeimpänä voimavarana ja kantavana tekijänä koko organisaation ydintoiminnan kannalta. Henkilöstö ei taas osannut ”arvostaa” omaa osaamistaan. Toki henkilöstö tiedosti, että lastentarhanopettajina he ovat vastuussa ryhmänsä toiminnasta, mutta eivät pitäneet tätä

vastuuta keskeisenä työtään määrittävänä tekijänä kuin johtajat pitivät. Johtajat painottivat, että ilman lastentarhanopettajien ammatillista osaamista organisaatio ei toimisi. Ryhmissä oli myös muita työntekijöitä, esimerkiksi lastenhoitajat, mutta opettajien panos ja osaaminen olivat johtajille tärkein voimavara. Ylipäänsä riittävä osaaminen sekä henkilöstöllä, että johtajilla oli organisaation toiminnalle tärkeää. Varhaiskasvatus vaatii erityistä omaan substanssiinsa liittyvää osaamista, jota Karila ja Nummenmaa (2001, 28-29) määrittelevät monen eri ydinosaamisen hallinnan kautta. Juuti ja Vuorela (2002, 38) toteavatkin, että johtajan vastuulla on organisoida työskentelyä organisaatiossa. Johtajan vastuulla on pyrittävä organisoimaan työskentely siten, että jokainen henkilöstöstä pääsee hyödyntämään omia vahvuuksiaan.

Johtajan vastuulla on löytää jokaisesta yksilöstä hänen vahvuutensa ja kehittää niitä. (Juuti & Vuorela 2002, 17.) Aineistosta nousi esiin, että johtaja pyrkii löytämään yksilöiden vahvuudet esimerkiksi osaamiskorttien ja kehityskeskustelujen avulla. Näiden avulla johtaja pystyi ehdottamaan yksilöille sopivia koulutuksia, jotta he voivat edelleen kehittää vahvuuksiaan tai lisätä osaamistaan heikommissa kohdissa. Their (1994, 75) huomauttaa, että pedagogisen johtajan tulisi ymmärtää jokaisen työntekijänsä yksilölliset mielenkiinnonkohteet ja oppimisprosessin vaatimat tarpeet. Myös tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että johtajien oli tunnettava henkilöstönsä, jotta pystyivät ohjaamaan ja ehdottamaan sopivia koulutuksia heille. Henkilöstö painotti, että koulutuksien tuli olla relevantteja ja tilanteeseen sopivia. Liikaa koulutuksia tai turhia koulutuksia ei pitäisi järjestää. Koulutuksiin osallistuminen piti olla myös tasapuolista. Sekä johtajat, että henkilöstö pitivät koulutuksia tärkeänä tekijänä osaamisen lisäämiseksi. Juuti ja Vuorela (2002, 33) ehdottavat, että koulutustoiminta kannattaa liittää osaksi organisaation arjen toimintaa. Yksilöiden oppimiseen panostaminen merkitsee heille arvostusta. Yksilöiden työhyvinvointi ja työssä viihtyminen paranevat uuden oppimisen ja kehittymisen myötä. Yksilöiden lisätessä osaamistaan organisaation joustavuus, toimintavarmuus ja kokonaisuuksien näkeminen kehittyvät ja paranevat, kuten Moilanen (2001, 17-18) toteaa.

Varhaiskasvatustyön substanssi oli pedagogisen osaamisen johtamisen yksi osa-alue. Se konstruointiin päällekkäisyyden näkökulmaan, sillä henkilöstön osaamista voidaan tukea sekä johtajuuden että hallinnollisen johtamisen kautta, joka takaa riittävät resurssit ja oikeanlaiset rakenteet. Kun edellä mainitut seikat ovat kunnossa, voidaan keskittyä yksilöiden ja organisaation osaamiseen, sen vahvistamiseen ja kehittämiseen. Samaan tapaan Sydänmaalakka (2000, 133) määrittelee, että osaamisen johtamisen tavoitteena on organisaation ja sen jäsenten osaamisen lisääminen, jotta organisaatio saavuttaa tavoitteensa ja suoriutuu tehtävästään.

6.2 Eettisyys

Tuomi ja Sarajärvi (2006, 135, 138) toteavat, että täysin yksiselitteisiä ohjeita ei ole määritelty tarkasteltaessa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen sisäisen koherenssin tulee kuitenkin olla ehyt ja suhteessa toisiinsa. Tutkijan tulee kertoa ja kuvata jokainen tutkimuksen vaihe tarkasti siten, että ulkopuolinen lukija ymmärtää ja pysyy tutkimuksen tekovaiheista selvillä. Jokainen teko, eli toimi, jonka tutkija päättää tehdä, on eettistä toimintaa. Tutkimuksen eettiset kysymykset ovat olemassa heti, kun tutkimus on päätetty tehdä. (Varto 2005, 49.) Myös Kuula (2015, 26) huomauttaa, että tutkija on viime kädessä vastuussa tekemistään eettisistä ratkaisuista tutkimustyössään. Eettisellä ajattelulla viitataan kykyyn pohtia omien ja yhteisön arvojen kautta sitä, mikä on oikein ja mikä väärin. Tutkimusta tehdessä etiikkaa voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta; tutkittavien, yhteiskunnan sekä tiedeyhteisön. (Kuula 2015, 21, 25.) Tässä tutkimuksessa kaikki edellä mainitut näkökulmat on otettu huomioon jokaisessa tutkimuksen vaiheessa.

Eskola ja Suoranta (1998, 211) määrittelevät laadullisen tutkimuksen lähtökohdaksi tutkijan avoimen subjektiviteetin, ja sen myöntämisen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Tutkijan sekä tutkittavien kontekstit ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat tutkimuksen kulkuun kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Nämä kontekstit muodostuvat kunkin henkilön henkilöhistoriasta, taustatiedoista, ennakko-olettamuksista, tutkittavan ilmiön tiedoista sekä itse tutkimuksesta ylipäätään. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 148.)

Tutkimusmenetelmiä voidaan tarkastella myös luotettavuuden kautta. Luotettavuus voidaan jakaa validiteettiin (tutkimuksessa tutkitaan sitä, mitä on luvattu) ja reliabiliteettiin (tutkimustulokset ovat toistettavissa). Laadullisessa tutkimuksessa näiden käyttöä on kuitenkin kritisoitu, sillä ne ovat alun perin luotu tarkastelemaan kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 133.) Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu ja sen arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimuksen toteuttamisen tarkka selostus, joka on yksi olennainen kriteeri pohdittaessa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Analyysissa tehtyjen luokitteluiden tarkka kuvaus lisää omalta osaltaan luotettavuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 227.) Tässä tutkimuksessa analyysivaiheet on kirjoitettu tarkasti ylös. Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty lisäämään myös haastatteluista poimittujen sitaattien avulla.

Tutkittavien näkökulmasta eettisyyteen liittyy monia huomioitavia asioita. Kuula (2015) korostaa, että tutkimuslupa tarvitaan lähes aina, jotta aihetta voidaan alkaa tutkia. Aikuisia tutkittaessa lupa tarvitaan viranomaisilta, organisaation johdolta sekä osallistujilta itseltään.

Tutkittavien tulee olla tietosia siitä, mihin he ovat osallistumassa. Tutkittavilla tulee myös olla mahdollisuus pyytää lisätietoja tutkijoita tai kieltäytyä tutkimuksesta. Tutkimukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista ja ihmisten itsemääräämisoikeutta tulee kunnioittaa. (Kuula 2015, 61.) Tässä tutkimuksessa tutkimuslupa pyydettiin kunkin tutkimuskunnan varhaiskasvatuksen johdolta. Tutkimukseen osallistuvia informoitiin tutkimuksen tarkoituksesta ja pyydettiin lupa käyttää haastatteluaineistoa tutkimustarkoituksessa. Tutkittavien anonymiteetti taattiin ja aineisto anonymisoitiin siten, ettei yksittäisiä henkilöitä ole mahdollista tunnistaa. Tutkimusaineistoa käsiteltiin erityistä huolellisuutta noudattaen ja vain tutkijoilla on pääsy tutkimusaineistoon.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa erityistä huomiota on kiinnitettävä tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tulosten raportointiin, tutkittavien yksityisyydensuojasta on huolehdittava tarkasti (Kuula 2015, 77). Pietilä (2017, 126-127) huomauttaa, että ryhmäkeskustelujen raportoinnissa tulee kiinnittää huomiota siihen, miten keskusteluihin viitataan. Yksittäisen ihmisen puheenvuoroja ei tule nostaa esiin irrallisena muusta ryhmäkeskustelusta. Riittävän laaja kuvaus keskustelusta poistaa tämän ongelman. Raportissa tulee käydä ilmi, millainen merkitys vuorovaikutuksella on osallistujien toiminnassa. Analyysivaihe saattaa tuottaa aluksi ongelmia sen sekavuuden vuoksi. Tarkalla, huolellisella ja systemaattisella analyysillä tutkija pystyy kuitenkin löytämään ne tavat, joilla yksittäinen puheenvuoro nivoutuu osallistujien tapaan toimia ryhmänä.

Tutkimusaineiston säilyttämiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota. Tunnistetiedot tulee säilyttää eri paikassa kuin itse aineisto. Tutkittavien yksityisyyden suoja ei saa vaarantua missään vaiheessa tutkimusta. Kukaan tutkimuksen ulkopuolinen henkilö ei saa päästä käsiksi aineistoon. (Kuula 2015, 91, 115, 129-130.) Tässä tutkimuksessa kaikki kuusi haastattelua litteroitiin ja samalla tutkimusaineisto anonymisoitiin eli tehtiin tunnistettomaksi. Haastateltavien nimet ja muut tunnistettavat tiedot, kuten paikkakunta ja haastattelussa esiintyvät nimet muutettiin peitenimiksi. Tutkimusaineiston säilyttämiseen on kiinnitetty erityisesti huomiota ja tutkimushankkeen johtaja säilyttää alkuperäiset nauhoitteet suojatussa paikassa.

Tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus, koherenssi on yksi hyvän tutkimuksen kriteeri (Varto 2005, 49; Tuomi & Sarajärvi 2006, 124). Tässä tutkimuksessa koherenssi on pyritty säilyttämään johdannosta loppupäätelmiin asti. Sisäinen johdonmukaisuus koostuu esimerkiksi tieteenfilosofisen suuntauksen määrittelyn mukaisen näkökulman säilyttämisestä koko tutkimuksen ajan. Tässä tutkimuksessa tieteenfilosofisena suuntauksena on toiminut sosiaalinen konstruktivismi. Sosiaalinen konstruktivismi on toiminut näkökulmana teoreettisessa viitekehyksessä, siihen on perehdytty metodologiassa, tutkimustulokset ovat konstruoitu sen kautta ja johtopäätöksiä tarkastellaan sosiaalisen konstruktivismin kautta.

6.3 Lopuksi

Tässä tutkimuksessa selvitettiin osaamisen johtamisen osa-alueita varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen pääkäsitteeksi muodostui pedagogisen osaamisen johtaminen, joka nähtiin koostuvan päiväkodin hallinnollisesta kontekstista, päiväkodin toimintakulttuurista sekä varhaiskasvatustyön substanssista. Pedagogisen osaamisen johtaminen pitää sisällään sekä johtamisen ja johtajuuden näkökulmat, että ne yhdistävän päällekkäisyyden näkökulman. On olennaista ymmärtää johtamisen ja johtajuuden yhteneväisyydet ja eroavaisuudet. Kuten Rodd (2007, 21, 23) toteaa, on tärkeää ymmärtää, että johtajuus ja johtaminen ovat linkitetty yhteen. Jotta voit olla tehokas ”leader”, sinun tulee olla myös tehokas ja aikaansaava ”manager”. Tässä tutkimuksessa johtaminen (*management*) nähdään hallinnollisten asioiden hoitamisena. Johtajuus (*leadership*) hahmotetaan taas ihmisten johtamisena ja ihmislähtöisenä tyylinä johtaa. Tulee kuitenkin huomata, että päivittäisessä toiminnassa näitä kahta suuntausta on hankala erottaa toisistaan, sillä ne ovat päällekkäisiä ja toisiaan läpäiseviä käsitteitä.

Tutkimuksen kontekstina toimi varhaiskasvatus. Varhaiskasvatuksen johtamisessa erityisen tärkeää on perustehtävän tiedostaminen, joka on laadukas varhaiskasvatus. Se on syy, jonka takia koko organisaatio on olemassa. Varhaiskasvatuksen johtamisen olisi suotavaa olla pedagogista, mutta usein hallinnolliset asiat menevät pedagogisen johtajuuden edelle. Hallinnollisen johtamisen lisäksi on erittäin tärkeää ymmärtää myös pedagogisen osaamisen johtamisen merkitys. Pedagogisen osaamisen johtaminen on tärkeä määritellä, sillä varhaiskasvatus tarvitsee erityistä pedagogista ja kasvatustieteeseen perustuvaa osaamista, jota tulee johtaa oikein. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että pelkkä osaamisen johtamisen käsite ei riitä tarkastelemaan varhaiskasvatuksen osaamisen johtamista, vaan liite pedagoginen tulee ottaa käsitteeseen mukaan.

Osaamisen johtaminen on moniulotteinen ilmiö pitäen sisällään erilaisia näkökulmia. Osaamisen johtamisen alkuperä voidaan juontaa Sengen (1994) teoriaan oppivasta organisaatiosta. Tässä tutkimuksessa on tarkoitus perehtyä nimenomaan osaamisen johtamiseen, joten tarkastelukohteeksi ei muodostunut oppivaa organisaatiota. Oppiva organisaatio ja sen erilaiset teorit kuitenkin taustoittavat osaamisen johtamista ja auttavat ymmärtämään osaamisen johtamisen juuria ja sen taustalla vaikuttavia tekijöitä ja teorioita.

Kasvatustieteelliseen tutkimukseen tarvitaan lisää tietoa osaamisen johtamisesta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Tulevaisuudessa onkin tärkeää tutkia pedagogisen osaamisen johtamista lisää varhaiskasvatuksen kontekstissa. Oleellista on tärkeää tarkastella johtajien roolia pedagogisen osaamisen johtamisessa. Kuten tässä tutkimuksessa saatiin selville, johtajalla on merkittävä rooli jokaisella osa-alueella puhuttaessa pedagogisesta osaamisen johtamisesta. Tutkimuksen

tarkoituksena oli tuottaa ajankohtaista tietoa pedagogisen osaamisen johtamisesta varhaiskasvatuksessa. Jatkotutkimuksissa olisi mielenkiintoista selvittää esimerkiksi, että miten käytännössä johtajat toteuttavat pedagogista osaamisen johtamista. Varhaiskasvatuksessa tapahtuvien lakimuutosten myötä henkilöstön osaamistaso nousee, joten tarvitaan lisää tietoa ja koulutusta pedagogisen osaamisen johtamiseen. Esimerkiksi Helsingin yliopistossa on käynnissä useita varhaiskasvatukseen ja kasvatus- ja opetusalan johtamiseen liittyviä hankkeita (ks. KAJO 2018).

Tutkimuksen johdannossa viitattiin Mäen ja Palosen (2012, 11) esittämiin kysymyksiin kasvatustieteellisestä johtamisen tutkimuksesta, sen tuomista mahdollisuuksista ja sellaisten tavoitteiden asettamisesta, joissa päämääränä olisi ihmisten hyvinvointi taloudellisen menestymisen sijasta. Tässä tutkimuksessa pyrittiin ymmärtämään päiväkodin johtajien ja henkilöstön näkemyksiä pedagogisen osaamisen johtamisesta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Tutkimus tuotti uutta näkökulmaa perinteisesti nähtyyn osaamisen johtamiseen kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Tutkimuksessa yhdistettiin johtajien ja henkilöstön puheesta nousseet hallintotieteellinen ja kasvatustieteellinen näkökulma ja tulokseksi saatiin pedagogisen osaamisen johtaminen. Vaikka päiväkodin johtajien työnkuvaan kuuluu myös hallinnollisten asioiden hoitaminen, niin henkilöstön huomiointi ja henkilöstöjohtaminen ovat vähintäänkin yhtä tärkeässä asemassa. Koulutettu, hyvin huomioitu ja hyvinvoiva henkilöstö ovat laadukkaan varhaiskasvatuksen tae. Laadukasta varhaiskasvatusta voidaan toteuttaa ja kehittää pedagogisen osaamisen johtamisen avulla.

LÄHTEET

Abbott, A. 2004. Methods of discovery. Heuristics for the social sciences. New York: W.W. Norton.

Alasoini, T. 1999. Oppivat organisaatiot, oppiva yhteiskunta. Helsinki: Työministeriö.

Argyris, C. 1999. On organizational learning. 2. painos. Oxford: Blackwell.

Argyris, C. & Schön, D. A. 1979. Organizational learning: A theory of action perspective. Reading (Mass.): Addison-Wesley.

Bearisto, B. 2003. Multi-dimensional administrative interaction. A Binocular Model Of Simultaneous Leadership And Management. Teoksessa B. Bearisto, M. Klein & P. Ruohotie. Professional learning and leadership. Hämeenlinna: Research Center for Vocational Education and Training, 1-48.

Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: Tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus. Suomentanut Raiskila, V. Alkuperäinen teos The Social Construction of reality. 1966.

Burr, V. 1995. An introduction to social constructionism. London: Routledge.

Chi, H-K., Lan, C-H. & Dorjgotov, B. 2012. The moderating effect of transformational leadership on knowledge management and organizational effectiveness. Social Behavior and Personality 40 (6), 1015 – 1024.

Erätuuli, M. & Leino, J. 1992. Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana. Tutkimuksia 134. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.

Eskelinen, M. & Hujala, E. 2015. Early childhood leadership in Finland in light of recent research. Teoksessa M. Waniganayake, J. Rodd & L. Gibbs (toim.) Thinking and Learning about Leadership. Early childhood research from Australia, Finland and Norway. Sydney: Community Child Care Co-operative (NSW), 87-101.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Acta Universitatis Tamperensis 1914. Tampere: Tampere University Press.

Fonsén, E. 2017. Kansainvälinen varhaiskasvatuksen johtajuustutkimus “Discourse of leadership in diverse field of early childhood education”. Helsingin yliopisto. Tuhat-tutkimustietojärjestelmä. Saatavilla [www-muodossa: https://tuhat.helsinki.fi/portal/fi/projects/kansainvalinen-varh\(1b013e54-c7e6-4295-becd-1f77c6e8d23c\).html](https://tuhat.helsinki.fi/portal/fi/projects/kansainvalinen-varh(1b013e54-c7e6-4295-becd-1f77c6e8d23c).html) Viitattu 30.9.2018.

Fonsén, E. & Keski-Rauska, M-L. 2018. Varhaiskasvatuksen yhteinen johtajuus vastakohtaisten diskurssien valossa. *Työelämän tutkimus* 2018 (3), 185-200.

Graham, P. 1995. Mary Parker Follett - prophet of management: A celebration of writings from the 1920s. Boston (Mass.): Harvard Business School Press.

Heikka, J. 2014. Distributed pedagogical leadership in early childhood education. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 1908.

Hellström, T. Kemlin, P. & Malmquist, U. 2000. Knowledge and competence at Ericsson: desentralization and organizational fit. *Journal of Knowledge Management* 4 (2), 99-110.

Hermans, R. J. 1995. Uusjohtajuus: Johtamisen myrskyisät tuulet. Helsinki: Tietosanoma.

Hersey, P. & Blanchard, K. H. 1990. Tilannejohtaminen: Tuloksiin ihmisten avulla. Helsinki: Yritysvalmennus-kirjat.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uud. laitos. Helsinki: Tammi.

Hujala, E. 2004. Dimensions of leadership in the childcare context. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48 (1), 53-71.

Hujala, E., Heikka, J. & Fonsén, E. 2009. Varhaiskasvatuksen johtajuus kuntien opetustoimessa ja sosiaalitoimessa. Tampere: Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Huotari, P. 2009. Strateginen osaamisen johtaminen kuntien sosiaali- ja terveystoimessa. Acta Universitatis Tamperensis 1382. Tampere: Tampereen yliopisto.

Hyrkäs, E. 2009. Osaamisen johtaminen Suomen kunnissa. Acta Universitatis Lappeenrantaensis 338. Lappeenranta: Lappeenrannan teknillinen yliopisto.

Jokinen, A. 2016. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi: teorian, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino. 249-265.

Jokinen, A. & Juhila, K. 2016. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi: teorian, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 267-310.

Jones, C. & Pound, L. 2008. Leadership and management in the early years: from principles to practice. Maidenhead: Mc Graw Hill Open University Press.

Juuti, P. & Vuorela, A. 2002. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus.

JYU Koppa. 2015a. Tieteenfilosofiset suuntaukset. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset>
Viitattu 17.2.2018.

KAJO. 2018. Kasvatus- ja opetusalan johtajuuden tutkimus- ja koulutusryhmä. Saatavilla www-muodossa: <https://www.helsinki.fi/fi/tutkimusryhmat/kasvatus-ja-opetusalan-johtajuuden-tutkimus-ja-koulutusryhma> Viitattu 3.10.2018.

Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen: Kuvauskohteena päiväkot. Helsinki: WSOY.

Kirjavainen, P. & Laakso-Manninen, R. 2000. Strategisen osaamisen johtaminen: Yrityksen tieto ja osaaminen kilpailuedun lähteeksi. Helsinki: Edita.

Kivinen, T. 2008. Tiedon ja osaamisen johtaminen terveydenhuollon organisaatioissa. Kuopio: Kuopion yliopisto. Saatavilla www-muodossa: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-951-27-1068-3/urn_isbn_978-951-27-1068-3.pdf Viitattu 4.6.2018.

Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uud. ja täyd. p. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kotter, J. P. 1990. A force for change: How leadership differs from management. New York: Free Press.

Krippendorff, K. 1980. Content analysis: An introduction to its methodology. Beverly Hills: Sage.

Krippendorff, K. 2013. Content analysis: An introduction to its methodology. 3. painos. Los Angeles: Sage.

Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Lehtonen, T. J. 2002. Organisaation osaamisen strateginen hallinta. Acta Universitatis Tamperensis 867. Tampere: Tampere University Press.

Moilanen, R. 2001. Oppivan organisaation mahdollisuudet. Helsinki: Tammi.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 79-147.

Mäki, K. & Palonen, T. 2012. Ihmisten johtamisen vaikeudesta. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.) Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja, 9-22.

Nivala, V. 1999. Päiväkodin johtajuus. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation. New York: Oxford University Press.

Ollila, S. 2006. Osaamisen strategisen johtamisen hallinta sosiaali- ja terveystieteiden julkisissa ja yksityisissä palveluorganisaatioissa. Johtamisosaamisen ulottuvuudet työnohjauksellisenä näkökulmana. Acta Wasaensia No 156. Vaasa: Vaasan yliopisto.

- Opetushallitus. 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17. https://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf Viitattu 22.5.2018.
- Pajula, M-L. 2013. Osaamisen johtaminen terveyssoiaalityössä: Esimiesasemassa olevat soiaalityöntekijät osaamisen johtamisen määrittelijöinä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Pietilä, I. 2017. Ryhmäkeskustelu. Teoksessa M., Hyvärinen, P., Nikander & J., Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 111-130.
- Pirnes, U. 2003. Kehittyvä johtajuus: Johtamisen dynamiikka. 7. uus. p. Helsinki: Otava.
- Raatikainen, P. 2005. Ihmistieteet - tiedettä vai tulkintaa? Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) Ihmistieteet tänään. Helsinki: Gaudeamus, 1-24.
- Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 383. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Risse, T. 2009. Social Constructivism and European Integration. Teoksessa A. Wiener & T. Diez. European Integration Theory. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 144-160.
- Rodd, J. 2006. Leadership in early childhood. 3rd ed. Maidenhead: Open University Press.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006a. Haastattelu. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tiedearkisto. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3.html Viitattu 11.7.2018.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006b. Ryhmähaastattelu. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tiedearkisto. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_4.html Viitattu 11.7.2018.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A.. 2006c. Sosiaalinen konstruktivismi. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tiedearkisto. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_6.html Viitattu 11.7.2018
- Salojärvi, S. 2006. Osaaminen, työhyvinvointi ja luovuus – positiivinen kierre. Teoksessa P. Vesterinen (toim.). Työhyvinvointi ja esimiestyö. Helsinki: WSOYpro, 49-60.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio: Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. 3. p. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Espoo: Weilin+Göös.
- Schön, D.A. 1986. Leadership as Reflection-in-Action. Teoksessa T.J. Sergiovanni & J.E. Corbally. Leadership and Organizational Culture. New perspectives on administrative theory and practice. Urbana: University of Illinois Press, 36-63.

Senge, P. 1994. The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. Paperback ed. New York: Currency Doubleday.

Sergiovanni, T.J. 1986. Leadership as Cultural Expression. Teoksessa T.J. Sergiovanni & J.E. Corbally. Leadership and Organizational Culture. New perspectives on administrative theory and practice. Urbana: University of Illinois Press, 105-124.

Siljander, P. 2018. Kasvatustieteen metodologiset käänneet – kaikkiko käy? Teoksessa K. Holma & K. Mälkki. Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus, 199-210.

Silverman, D. 2010. Doing qualitative research: A practical handbook. 3. ed. 2010. London: Sage Publications.

Stewart, D. W., Shamdasani, P. N. & Rook, D. W. 2007. Focus groups: Theory and practice. 2. painos. Thousand Oaks: SAGE.

Sumkin, T. 2012. Osaamisen ja työn johtaminen: Organisaation oppimisen oivalluksia. Helsinki: Sanoma Pro.

Sydänmaalakka, P. 2000. Älykäs organisaatio. Tiedon, osaamisen ja suorituksen johtaminen. 7. painos. Helsinki: Talentum Media Oy.

Sydänmaanlakka, P. 2004. Älykäs johtajuus: Ihmisten johtaminen älykkäissä organisaatioissa. Helsinki: Talentum.

Sydänmaanlakka, P. 2006. Älykäs itsensä johtaminen: Näkökulmia henkilökohtaiseen kasvuun. Helsinki: Talentum.

Taipale, M. 2004. Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatioissa. Tampere: Tampereen yliopisto.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Thite, M. 2004. Strategic positioning of HRM in knowledge-based organizations. The Learning Organization 11 (1), 28-44.

Tukia, H., Kivinen, T. & Taskinen, H. 2007. Knowledge Management diskurssina suomalaisissa terveydenhuoltoalan tieteellisissä ja ammatillisissa lehdissä. Hallinnon tutkimus 26 (1), 34-49.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

af Ursin, K. 2012. ”Pedagoginen johtaminen” ja ”pedagoginen johtajuus”: käsiteparin kaksi kehitystraditiota. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.) Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja, 79-104.

Varhaiskasvatuslaki 2018/540. Saatavilla [www-muodossa:](https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Lidp446089728)

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Lidp446089728> Viitattu 14.8.2018.

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Saatavilla www-muodossa:
http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf Viitattu 16.2.2018.

Vesalainen, J. & Strömmer, R. 1999. Yksilön oppimisesta verkoston oppimiseen – verkostot oppijoina ja oppimisfoorumeina. Teoksessa T. Alasoini & P. Halme (toim.) Oppivat organisaatiot, oppiva yhteiskunta. Helsinki: Oy Edita Ab, 109-129.

Viitala, R. 2002. Osaamisen johtaminen esimiestyössä. Acta Wasanesia. 6. painos. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Viitala, R. 2005. Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Keuruu: Infor.

Viitala, R. & Jylhä, E. 2001. Menestyvä yritys. Liiketoimintaosaamisen perusteet. 4. uud. p. Helsinki: Edita.

Virtainlahti, S. 2009. Hiljaisen tietämyksen johtaminen. Helsinki: Talentum.

LIITTEET

Haastattelukysymykset

Haastatteluja ohjaavat kysymykset johtajille (suluissa apukysymyksiä, joita voi käyttää tarvittaessa):

- o Millainen on näkemyksesi varhaiskasvatuksen johtamisesta? (Mitä kaikkea siihen kuuluu? Kenellä on johtajuutta?)
- o Miten johtajana tuet henkilöstöä työssään? (Osaamisen johtaminen, henkilöstöjohtaminen, työhyvinvointi, uusien työntekijöiden sitouttaminen esim.)
- o Mitä odotuksia johtajuudelle on?
- o Mitä sinä odotat johtamiselta?
- o Mitä haluaisit muuttaa varhaiskasvatuksen johtajuudessa? Mitä tekisit toisin?

Haastatteluja ohjaavat kysymykset henkilöstölle (suluissa apukysymyksiä, joita voi käyttää tarvittaessa):

- o Millainen on näkemyksesi varhaiskasvatuksen johtajuudesta ja johtamisesta? (Mitä kaikkea siihen kuuluu? Kenellä on johtajuutta?)
- o Miten johtaja tukee työstäsi? (Esim. osaamisen johtaminen, henkilöstöjohtaminen, työhyvinvoinnin johtaminen, uusien henkilökunnan jäsenten sitoutuminen työhönsä)
- o Mitä odotuksia johtajuudelle on?
- o Mitä sinä odotat johtamiselta?
- o Mitä haluaisit muuttaa varhaiskasvatuksen johtajuudessa? Mitä tekisit toisin?